

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**BATI MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Cengizhan ŞİRİN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**BATI MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

**THE EFFECTIVENESS OF THE COOPERATIVE LEARNING IN WESTERN MUSIC
THEORY AND PRACTICE COURSE**

Cengizhan ŞİRİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Jale DENİZ

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2020

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/08/2020

Cengizhan ŞİRİN

ÖZGEÇMİŞ

- 2006-2010 Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü Lisans Programı
- 2014-2018 Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı
- 2018 Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinciliği ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı birinciliği
- 2018 KPSS P10 türünde Müzik Öğretmenliği alanında Türkiye birinciliği
- 2018-2020 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
- 2019- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

E-Posta : cengizhansirin@trakya.edu.tr

ÖN SÖZ

İşbirlikli öğrenme yöntemi, müzik eğitiminin her düzeyinde uygulanmaya oldukça müsait bir yöntemdir. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na bakıldığında birçok dersin grup çalışmasına uygun olduğu görülmektedir. Farklı seviyedeki müzik bilgisiyle lisans eğitimine başlayan müzik öğretmeni adaylarının birbirlerinden öğrenebilecekleri birçok bilgi bulunmaktadır. Bu bilgilerin, kazanımlar halinde daha önceden planlanarak, formal bir çalışma ortamında, öğrenciler tarafından birbirlerine aktarılması düşüncesi böyle bir çalışmanın yapılmasına ilham kaynağı olmuştur. Öncelikli olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı lisans 1. sınıf öğrencilerine uygulama sürecindeki özverili çalışmaları için teşekkür ederim. Her ne kadar zaman zaman gruplar içerisinde çeşitli anlaşmazlıklar veya aksaklıklar yaşansa da, lisans eğitimine yeni başlayan öğrencilerin, bu çalışmayla kendilerine çok şey kattıklarını düşünmekteyim.

Çalışmamın planlama, uygulama ve kâğıda dökülmesi aşamalarında her daim deneyimlerini aktaran ve bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Jale Deniz'e, yüksek lisans ders aşamasında kendilerinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Mustafa Uslu'ya ve Doç. Dr. Mari Barsamyan'a çok teşekkür ederim. Aynı şekilde çalışmamla ilgili sorularımı yanıtlayan ve bu süreçte bana destek olan Trakya Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının her birine ayrı ayrı teşekkür ederim. Ayrıca sadece tez aşamasında değil, hayatımın her döneminde benden desteğini esirgemeyen ve verdiğim her kararın arkasında duran aile üyelerine, annem Sevgi Şirin'e ve babam Erdinç Şirin'e teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak tez sürecimin her anında yanımda olan ve zorlandığım zamanlarda beni motive eden, benim gibi akademik kariyerinin başında olan müzik eğitimcisi hayat arkadaşım Senem Sipahi Şirin'e sonsuz teşekkür ederim.

Cengizhan ŞİRİN

Ağustos, 2020

ÖZET

Öğretmen merkezli ve sonuç odaklı geleneksel öğretim yaklaşımlarının aksine çağdaş eğitim yaklaşımları genel olarak öğrenci merkezli ve süreç odaklıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemi de çağdaş eğitim yaklaşımlarından birisi olan yapılandırmacı yaklaşıma ait bir yöntemdir. Bu çalışmada, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminde öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kazanımlarının gerçekleşme durumu ve işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı lisans 1. sınıfında bulunan toplam 36 öğrenci ile 4 ders süresi boyunca yapılmıştır. Bu 36 öğrenci, uygulama öncesinde yapılan ve temel puanların belirlendiği sınavdan aldığı puanlara göre dörder kişilik 9 gruba ayrılmışlardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinin kullanıldığı araştırmada, öğrenciler gruplar halinde çalıştıktan sonra bireysel sınav olarak, sınav sonucuna göre grup puanına katkı sağlamaya çalışmışlardır. En yüksek puana ulaşan grup veya gruplar grup ödülüne sahip olmuşlardır.

Araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma ait olan ve dikkat çekme-giriş, keşfetme, açıklama, bilgiyi derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan 5E öğretim modeli kullanılmıştır. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ve “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” adlı iki üniteden oluşan bu çalışmada, ünitelerdeki kazanımlar Bloom taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak öğrencilere son dersin sonunda 16 sorudan oluşan görüşme formu ile her dersin sonunda öz değerlendirme formu verilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencilerin gruplar halinde çözdüğü ve ünitelerdeki kazanımlarla ilgili etkinliklerin yer aldığı çalışma yaprakları, ünite kazanımlarıyla ve uygulama süreciyle ilgili araştırmacı değerlendirmelerinin yer aldığı araştırmacı gözlem formu ile uygulamanın başlangıcında ve her ünitenin sonunda yapılan Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi sınavları diğer veri toplama araçlarıdır. Öğrencilere bireysel olarak yapılan Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi sınavlarıyla temel sınav puanı, bireysel gelişim puanı, grup gelişim puanı gibi puanlar

belirlenerek işbirlikli öğrenme yöntemine ait öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişinin nasıl olduğuna bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi sınavlarından aldıkları puanlar, öz değerlendirme formuna verdikleri cevaplar, araştırmacı gözlem formundaki değerlendirmeler ve öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri cevaplara göre ünitelerdeki kazanımların ne ölçüde hedefine ulaştığı da tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin öz değerlendirme ve görüşme formlarında verdikleri cevaplar ile araştırmacı gözlem formuna not edilen uygulama süreciyle ilgili görüşler işbirlikli öğrenme ilkelerine göre sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları olarak, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi başarılı bir şekilde gerçekleştirilirken, ünitelerdeki kazanımların çoğunlukla gerçekleştiği gözükmektedir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden işbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerinin öğrencilerin çoğu tarafından benimsendiği de araştırmanın bir diğer sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Çoksesli Solfej, İşbirlikli Öğrenme, Müzik Eğitimi, Müzik Teori ve Uygulaması.

ABSTRACT

On the contrary of teacher-centered and result-oriented traditional teaching approaches, contemporary education approaches are generally student-centered and process-oriented. The cooperative learning method is also a method of constructivist approach, which is one of the contemporary educational approaches. In this study, it was investigated the functioning of the student teams-achievement divisions technique, the effectuation of the learning outcomes of the Western Music Theory and Practice course and the opinions of the students regarding the cooperative learning process by using the cooperative learning method in the Western Music Theory and Practice course.

The research was carried out during the 4 lessons with 36 students in Trakya University Music Teaching Undergraduate 1 class in the fall semester of the 2019-2020 academic year. These 36 students were divided into 9 groups of 4 students, according to the grades they received from the exam, which were held before the application and the basic scores were determined. In the study, in which the "Student Teams-Achievement Divisions" technique of cooperative learning method was used, after the students worked in groups they had individual exam and they tried to contribute to the group score according to the exam result. The group or groups that achieved the highest score received a group award.

In the research, 5E teaching model, which belongs to the constructivist approach and consists of engage, explore, explain, elaborate and evaluate, was used. In this study which contains of two units named as "Dominant Seventh Chord and Polyphonic Solfege Practices in One Flat Major and Minor Scales" and "Artificial [Major, Minor, Diminished, Half Diminished (Sensible) and Augmented] Seventh Chords and Polyphonic Solfege Practices in Two Sharp Major and Minor Scales", these two units were classified as cognitive, affective and psychomotor domains according to Bloom's taxonomy.

The action research pattern, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. As the data collection tools, the students were given an interview form consisting of 16 questions at the end of the last lesson and a self-assessment form at the end of each lesson. In addition, the worksheets that the students solved with groups, including activities regarding to the learning outcomes of the units, the researcher observation form that includes the researcher evaluations about the unit achievements and the application process, and the Western Music Theory and Practice course exams had at the beginning of the application and at the end of each unit are other data collection tools. With the Western Music

Theory and Practice course exams administered to students individually, scores such as the basic exam score, individual development score, and group development score were determined, and the functioning of the student teams-achievement divisions technique of the cooperative learning method was examined. Besides, it was determined to what extent the achievements in the units' learning outcomes according to the scores of the students in the Western Music Theory and Practice course exams, the answers they gave to the self-assessment form, the evaluations in the researcher observation form and the answers given by the students to the worksheets. The answers given by students in self-assessment and interview forms and the opinions of which were taken note to the researcher observation form were classified according to cooperative learning principles.

As the results of the study, it is seen that the functioning of the student teams-achievement divisions technique of the cooperative learning method was successfully carried out and the learning outcomes in the units were mostly carried out in the Western Music Theory and Practice course. In addition, it is another result of the research that the principles of the cooperative learning method are internalized by most of the students.

Keywords: Polyphonic Solfege, Cooperative Learning, Music Education, Music Theory and Practice.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Temelleri	8
2.1.2. Yapılandırmacılık	8
2.1.2. Aktif öğrenme	10
2.1.3. İşbirlikli öğrenme ile ilgili temel kavramlar	11
2.1.4. İşbirlikli öğrenmenin özellikleri.....	12
2.1.5. İşbirlikli öğrenmenin ilkeleri	14
2.1.5.1. Olumlu Bağımlılık	14
2.1.5.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk	15
2.1.5.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim	15
2.1.5.4. Sosyal Beceriler.....	16
2.1.5.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	16
2.1.6. İşbirlikli öğrenmenin teknikleri	16
2.1.6.1. Öğrenci Takımları	17
2.1.6.1.1. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri	17
2.1.6.1.2. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği	17
2.1.6.1.3. Takım Destekli Bireyselleştirme	18
2.1.6.1.4. Birleştirilmiş-İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	18
2.1.6.2. Ayrılıp Birleştirme Tekniği (Jigsaw)	18
2.1.6.3. Karşılıklı Sorgulama	19

2.1.6.4. Küçük Grupla Öğretim.....	19
2.1.6.5. Grup Araştırması.....	19
2.1.6.6. Birlikte Öğrenme	19
2.1.7. Müzik Eğitimi	20
2.1.8. Müzik Teorisi.....	21
2.2. İlgili Araştırmalar	23
2.2.1. İşbirlikli öğrenme ve müzik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar	23
2.2.2. İşbirlikli öğrenme ve müzik eğitimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	30
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Görüşme formu	35
3.3.2. Öz değerlendirme formu	35
3.3.3. Çalışma yaprakları	36
3.3.4. Araştırmacı gözlem formu	36
3.3.5. Batı müziği teori ve uygulaması dersi sınavları.....	36
3.4. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci	37
3.4.1. Araştırmacı.....	37
3.4.2. İşbirlikli öğrenme sürecine ilişkin uygulamalar.....	38
3.4.3. Ders işleme modeline ilişkin uygulamalar.....	39
3.5. Ders Üniteleri.....	40
3.5.1. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesinin ders planı	41
3.5.2. “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansıblı) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesinin ders planı	47
BÖLÜM IV: BULGULAR	53
4.1. Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniğinin İşleyişine Yönelik Bulgular	53
4.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerindeki Kazanımların Gerçekleşme Durumuna Yönelik Bulgular	56
4.2.1. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesi kazanımlarının gerçekleşme durumlarına yönelik bulgular ve yorum	56

4.2.2. “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesi kazanımlarının gerçekleşme durumlarına yönelik bulgular ve yorum.....	72
4.3. Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.3.1. Olumlu bağımlılık ilkesine ilişkin bulgular ve yorum	85
4.3.2. Bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesine ilişkin bulgular ve yorum	90
4.3.3. Yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesine ilişkin bulgular ve yorum.....	96
4.3.4. Sosyal beceriler ilkesine ilişkin bulgular ve yorum	100
4.3.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesine ilişkin bulgular ve yorum.....	105
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	111
5.1. Sonuç ve Tartışma	111
5.2. Öneriler	117
KAYNAKLAR.....	119
EKLER.....	129
Ek-1: Görüşme Formu	129
Ek-2: Öz Değerlendirme Formu	130
Ek-3: Çalışma Yaprakları	134
Ek-4: Araştırmacı Gözlem Formu	150
Ek-5: Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersi Sınavları	151

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Gelişim ve Grup Gelişim Puanları.....	54
Tablo 4.2. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Akorunun Kurulması ve Çevrimleriyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları	57
Tablo 4.3. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Akorunun Tonik Akora Çözülmesiyle İlgili Kazanımın Gerçekleşme Durumları.....	60
Tablo 4.4. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Kök ve Çevrim Akorlarının Aralıklarıyla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları	63
Tablo 4.5. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Bir Bemollü Majör ve Minör Dizi Oluşturmayla İlgili Kazanımın Gerçekleşme Durumları	66
Tablo 4.6. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Beşli ve Dominant Yedili Kök ve Çevrim Akorlarını İşitsel Olarak Ayırt Etmeyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları.....	68
Tablo 4.7. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Solfej Okuma Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları	71
Tablo 4.8. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorunu Oluşturmayla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları.....	74
Tablo 4.9. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Yedili Akor Oluşturmayla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları	77
Tablo 4.10. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları İşitsel Olarak Ayırt Etme Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları	80
Tablo 4.11. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Solfej Okuma Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları.....	83

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitimde kaliteyi arttırmak, daha gelişmiş insanlar yetiştirmek, bireyleri potansiyellerinin üst sınırına kadar geliştirmek eskiden beri eğitimcilerin gündeminde olan konulardır. Eğitimciler hep bu amaçlara ulaştıracak yolların arayışı içinde olmuşlardır (Açıkgöz, 2007a, s. 1).

Eğitim seviyesini arttırmak isteyen eğitimciler, bunu yapabilmek için öğrenmenin doğasıyla ilgili çeşitli yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Saban'a (2004) göre;

Öğrenmenin doğası ve bilginin yapısı hakkında genel olarak iki türlü değer veya görüş söz konusudur. Birinci görüş, öğrencileri öğrenme sürecinde pasif ve bilgiyi de belli bir konu ile ilgili öğrencilere aktarılması gereken bir birikim olarak algılar. İkinci görüş ise, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif ve bilgiyi de öznel olarak algılar (s. 180).

Saban'ın (2004) yukarıda bahsettiği ikinci görüşte öğrenci aktifken her öğrenci bilgiyi kendi süzgecinden geçirip öyle algılar. Çağdaş eğitim yaklaşımları genel olarak bu görüş etrafında birleşmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacı yaklaşım da içinde birçok aktif öğrenme yöntemi (etkileşimli öğrenme, işbirlikli öğrenme, beyin temelli öğrenme vb.) bulunduran bir yaklaşımdır. Genel olarak yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek kendisinin aktif olarak yapılandırmasıdır. Araştırıp, inceleyip, neyin nereden geldiğini bilip öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi, oluşturmaktır (Ocak ve Çınar, 2010, s. 56).

Öğrencinin öğrenme sürecinde pasif olduğu durumlar geleneksel yaklaşım başlığı altında kendine yer bulur. Genel olarak öğretmenin düz anlatım yoluyla öğrencileri bilgilendirdiği bu yaklaşımda öğrenciden beklenen dersi sessiz bir şekilde dinleyip anlamadığı konu hakkında öğretmene soru yöneltmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrencilerin aktif bir şekilde öğrendiği ve sonuçla birlikte sürecin de önemli olduğu bir öğrenme gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen sadece bilgi aktaran bir otorite değildir. Aksine öğrencilerle birlikte öğrenen ve öğrenme aşamasında öğrencilere rehberlik eden bir yardımcı rolündedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldığı gözükmemektedir. 3E, 4E, 5E ve 7E gibi öğretim modellerine sahip yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgilerin harekete geçirilmesi, öğrencinin keşfederek ve aktif

bir şekilde bilgiye ulaşması, öğretmenin zaman zaman sorularla ilgili ipucu vermesi, öğrencilerin bildiği bir konuyu başka bir bilgiye transfer edebilmesi ve öğretmenle birlikte öğrencinin de süreci değerlendirmesi gibi aşamalar bulunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla beraber aktif öğrenme kavramı da önem kazanmıştır. Açıkgoz (2007b, s.17) de aktif öğrenmenin son yıllardaki en popüler öğrenme modeli olduğunu belirtmiştir. Ona göre artık öğrenen, kendine aktarılanları pasif olarak almak ve onları sınav vb. durumlarda aynen tekrarlamakla yükümlü değildir. Tersine, öğrenen, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımalı ve öğrendiklerini çeşitli stratejilerle işleyerek yeniden üretmelidir.

Niemi (Aktaran Arslan, 2007) aktif öğrenmenin uygulanmasındaki engelleri şöyle açıklamıştır:

Mevcut programların yüklü olması ve tüm konuların öğretim yılı içinde işlenmesi zorunluluğundan dolayı uzun zaman gerektiren aktif öğrenme uygulamalarına yeterince yer verememe, aktif öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre çok daha fazla hazırlık gerektirmesi nedeniyle öğretmenlerin hem zaman hem de enerji harcamak istememeleri, yapılandırılmamış etkinlikler içermesi ve sonucun önceden tam olarak kestirilememesi nedeniyle öğretmenin risk almak istememesi, yazılı olmayan normlar ve örtük bir programla çalışmanın öğretmenlerde baskı yaratması vb.'dir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve metabilşel becerilerinin eksik olması ile ailelerin geleneksel uygulamaların devam etmesini istemeleri de aktif öğrenmenin uygulanmasındaki diğer engellerdir (s. 101-102).

Ekinci'ye (2010, s. 93) göre sınıftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin üç temel biçimi olduğu söylenebilir: (1) Kimin en iyi olduğunu görmek için yarışma, (2) başka öğrencileri dikkate almaksızın amaca yönelik bireysel çalışma ya da (3) kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışma.

Çağdaş eğitimde kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşıma ait bir aktif öğrenme yöntemi olan işbirlikli öğrenme yöntemi Ekinci'nin (2010) yukarıda bahsettiği 3. tip sınıf içi öğrenci etkileşimidir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oldukları ve birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunarak birlikte çalıştıkları bir yöntemdir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, işbirlikli öğrenme yöntemiyle etkileşim içinde bulunan öğrenciler insanın doğasına uygun bir çalışma gerçekleştirirler. Böylece öğrenciler hem akademik anlamda gelişirler hem de sosyal becerilerini geliştirirler.

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışırlar. Bu özelliği ile işbirlikli öğrenme bazı

sınıflarda uygulanan “küme çalışması” adı verilen yöntemle benzer. Ancak her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir (Açıkgöz, 1992). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için eğitimciler tarafından kabul görmüş ilkeleri sağlaması gerekmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi, içerisinde birbirinden farklı çeşitli teknikler barındırmaktadır.

İşbirlikli öğrenme, her ne kadar küçük gruplarla çalışma prensibine dayansa da öğrencinin kendisini bireysel olarak da geliştirdiği bir öğrenme yöntemidir. Öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen bu öğrenme yönteminde, öğrenciler sosyal etkileşim içerisinde bulunarak grubun başarısını yukarı çekmeye çalışırlar. Bazı öğrenciler sınıf ortamında kalabalıktan dolayı soru sormaya çekinebilmektedirler. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle oluşturulan küçük gruplarda öğrenciler hem arkadaşlarına daha rahat soru yöneltebilirler hem de daha aktif olurlar. Öğretmenin süreç boyunca en aktif kişi olduğu geleneksel öğretimde ise öğrencilerin hangi konuyu ne kadar öğrendikleri genellikle yapılan sınavlarda anlaşılmaktadır. Öğrencilerin içinden geçtiği süreçten ziyade sonuca göre değerlendirilmesi de önemli bir sorun teşkil etmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğrenciler konuyu birbirine aktararak zaman zaman grup arkadaşlarının öğretmeni de olmaktadır. Böylece öğrenciler sınav olmadan önce de konuya ne derece hâkim olduklarını bilebilmektedirler.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan ve eski programdaki adıyla “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma”, 2018’de yürürlüğe giren yeni programdaki adıyla “Batı Müziği Teori ve Uygulaması” dersi, alan eğitimi kategorisinde yer alan en önemli derslerden birisidir. Bir müzik öğretmeni adayında bulunması gereken Batı müziğiyle ilgili aralık, akor, transpoze, modülasyon gibi temel teorik bilgiler ile aralık ve akor duyma, dikte yazma, solfej okuma gibi uygulamaları içermektedir. Bu ders, özellikle Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı olmayan, aralık, akor, modülasyon gibi konularda teori ve uygulama altyapısı zayıf olan öğrenciler için önemli bir sorun teşkil edebilmektedir. Ayrıca öğrenci Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı olsa dahi dersle ilgili en temel kavramlarda bile sorun yaşayabilmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi veya lisans düzeyinde Müzik Öğretmenliği Programı’ndaki öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması veya eski adıyla Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersiyle ilgili kazanımlara ulaşma, performans göstergeleri, bu derste teknoloji odaklı öğretim materyallerini kullanım durumu ve yeterlilikleri, öğrencilerin kaygı durumu ve işbirlikli öğrenme yönteminin başarıya etkisi gibi konular araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Gürpınar, 2014; Öztürk ve Durak, 2015; Özkeleş, 2016; Er, 2017; Özdemir, 2017; Öztürk ve Kalyoncu, 2018). Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin lisans düzeyindeki Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersine hazır olarak gelmedikleri yorumu

yapılabilir. Öztürk ve Kalyoncu (2018) araştırmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin müzik teorisi ve müziksel yazma başarısının artmasında ve sınava yönelik kaygının azalmasında etkili olmadığını, Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma dersine yönelik genel kaygının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2017) ise araştırmasının sonucunda eğitimciler tarafından Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma dersinin programı içerisinde var olan teknoloji odaklı kazanımların yetersiz olduğu, eğitimcilerin çoğunluğunun mezun oldukları üniversitelerde teknoloji odaklı materyalleri kullanmaya yönelik ders almadıkları, konu ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim gibi faaliyetlerin yapılmadığını ortaya çıkarmıştır. Özkeleş (2016) son yıllarda Güzel Sanatlar Lisesi'nden mezun olan öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerindeki eksikliklerin hızla arttığını ifade etmiştir. Araştırmasında gerçekten de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aralık, akor, ritim gibi öğelerden oluşan soruları yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla gerek lise gerek üniversite düzeyinde öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesi öğrencilerin kazanımlara ulaşması açısından faydalı olabilir. Kazanımların işbirlikli öğrenme yöntemiyle aktarılması da hem öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine hem de bildiklerini arkadaşlarına aktararak yardımlaşma ögesinin gelişmesini sağlayacaktır. Sadece kazanımlar açısından değil, öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki kaygısını azaltması açısından da işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu Öztürk ve Kalyoncu'nun (2018, s. 369) araştırmasında ortaya çıkmıştır. Bu iki araştırmacıya göre yöntemin etkili olmasının temel sebebi ise öğrenciyi sağladığı sınıf ortamıdır.

Öğrencilerin okul dışında Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersine hiç çalışmadıkları veya çok az çalıştıkları Karahan'ın (2016, s. 8) araştırmasında ortaya çıkan bir sonuçtur. Oysa öğrencinin kendisini bir gruba ait hissederek ve diğer arkadaşlarının sorumluluğunu da üstlenerek birlikte çalışması bu derse karşı daha ilgili olmasını sağlayabilmektedir. Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013, s. 313) de öğrencilerin diğer alan derslerine göre en düşük puanı aldıkları dersin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan ve açıklamalardan da anlaşılabacağı üzere öğrenciler Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde genel olarak zorlanmakta ve ders dışında çalışmak için de çok fazla çaba sarf etmemektedir. İçerisinde ortak bir amaca ulaşmak için yardımlaşma veya çeşitli etkinliklerle gruplar halinde yarışma gibi özellikler barındıran işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırarak dersle ilgili kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersine yönelik olarak önceki araştırmalarda

belirtilen bu sorunları aşmada etkin olup olmadığının ortaya konması önemli görülmüştür. Bu kapsamda kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışmalarına yönelik bir teknik olan öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır. Bu teknik 5E modeli doğrultusunda tasarlanmıştır.

Araştırmada 5E modeli ve öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin kullanılmasının önemli gerekçeleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma ait 5E modelinin kullanılma sebebi öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek, karşılaştıkları problemle ilgili aktif bir şekilde çözüm yolu bulmalarını sağlamaktır. Ayrıca yapılandırmacılığın bir özelliği olarak, öğrencilerin bilgileri yeni bir duruma transfer edip kendisine göre yapılandırmaları için de 5E modeli uygun bir yöntemdir. Öğrencilere bilgilerin sistemli bir şekilde verilmesi de Bloom taksonomisine göre ünite kazanımlarının oluşturulması ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Her ne kadar YÖK'ün Müzik Öğretmenliği Programı'nda (2018) dersin içeriği verilmiş olsa da, detaylı bir ders planı bulunmadığından ötürü bu araştırmadaki kazanımlar taksonomik olarak verilmiştir. Kazanımlar bireysel olarak gerçekleştirilebilse bile ortak bir grup çalışmasıyla sosyal bir öğrenme ortamının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Böylece müzik teorisi, müziksel işitme, çoksesli solfej gibi çoklu öğrenme alanlarına sahip Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde, farklı alanlarda iyi olan öğrenciler uygulama sürecinde birbirlerine yardımcı olabileceklerdir. Grup çalışmasının ortak bir amaca hizmet edip belirli ilkelere göre yapılması için de çalışmaya uygun düşen işbirlikli öğrenme yöntemi tercih edilmiştir. Böylelikle grup çalışması gelişigüzel bir biçimde değil de öğretim modeli, kazanımları ve yöntemi belirli bir şekilde gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin sosyal beceriler kazanabildiği, grupla birlikte başarılı veya başarısız olma fikriyle beraber bireysel olarak da sınav yapılarak değerlendirilebildiği ve grup başarısına göre motivasyonunu arttıran bir şekilde grup ödülüne sahip olabilmesi gibi sebeplerle de işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği tercih edilmiştir.

Tüm bu düşünceler çerçevesinde Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemine ait öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kazanımlarını gerçekleştirme durumu ve işbirlikli öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerinin bilinmemesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Araştırmada, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemine ait öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kazanımlarını gerçekleştirme durumu ve işbirlikli öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi nasıl olmuştur?
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki kazanımların gerçekleşme durumu nasıldır?
3. Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitimin her alanında ve her kademesinde çağdaş eğitim yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacı yaklaşıma ait işbirlikli öğrenme yöntemi müzik eğitimi alanında kullanılmaya oldukça elverişli bir yöntemdir. Derslerin tamamında olmasa bile bir kısmında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunarak birbirlerine katkıda bulunmaları, işbirlikli öğrenme yönteminin özelliklerinden birisidir. Bu çalışma, teori, işitme ve solfej alanlarından oluşan Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinin çoklu öğrenme alanlarına sahip olması ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle farklı alanlarda daha iyi olan öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilmeleri sebebiyle önemlidir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan çoksesli solfej uygulamaları, işbirlikli öğrenme yöntemiyle çalışan gruplardaki uyumu görmek açısından önem taşımaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin ülkemizdeki müzik teori ve uygulaması derslerinde kullanılmasını içeren çalışmaların kısıtlı olması ve bu yöntemin müzik eğitiminde kullanıldığı çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine çok fazla başvurulmaması sebebiyle de bu çalışma önemlidir. Son olarak, işbirlikli öğrenme gruplarında bulunan lisans düzeyindeki müzik öğretmeni adayları, işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgilendirilip uygulamada bizzat bulundukları için çalışmayı gelecekte kendi öğrencileriyle daha etkin bir şekilde uygulayabileceklerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2019-2020 Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı lisans 1. sınıftaki 36 öğrenci ve 4 derslik süreçle sınırlandırılmıştır.
2. İki ünitenin yer aldığı çalışmada, 1. ünite “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları”, 2. ünite “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” olarak sınırlandırılmıştır.
3. Öğretim tekniği olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmadaki sayıtlar şunlardır:

1. Uygulama için seçilen öğrenciler, teori, işitme ve solfej alanlarından oluşan Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki temel kavramları bilmektedirler.
2. Uygulama için seçilen öğrenciler, öz değerlendirme ve görüşme formlarındaki sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.
3. Uygulama için seçilen işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler, çalışma yapraklarındaki sorulara birlikte cevap vermişlerdir.
4. Uygulama sürecinde yapılan sınavlar dersin kazanımlarını kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Belirli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda öğrencilerin bir araya gelerek belirli tekniklere göre çalıştıkları bir küçük grup aktivitesidir.

Batı Müziği Teori ve Uygulaması: Müzikle ilgili temel kavramlar, aralık, akor, transpoze, modülasyon gibi teorik konular ile aralık, akor duyma, dikte yazma ve solfej okuma gibi uygulamalardan oluşan ve Müzik Öğretmenliği Programı’nda yer alan bir derstir.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Araştırmanın kuramsal temelleri başlığı altında öncelikli olarak yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenmeye değinilirken, sonrasında işbirlikli öğrenme ile ilgili temel kavramlar, işbirlikli öğrenmenin özellikleri, ilkeleri ve teknikleri yer almıştır.

2.1.2. Yapılandırmacılık

Yaklaşım, kendine özgü kavramları olan, bir veya birden fazla teoriye dayanan, ulaşılabilecek amaçları, mantıklı süreçleri, ilke ve kuralları içeren sistemli ve bilimsel yapılardır. Eğitimde yaklaşım ise, amaç, ilke ve yöntem yönüyle birbirine benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve uygulamaya aktarılmasıdır (Güneş, 2016, s. 23). Bu yaklaşımlar davranışçı ve yapılandırmacı gibi farklı türlere ayrılmaktadır. Davranışçı yaklaşım geleneksel eğitimde kendine yer bulurken yapılandırmacı yaklaşım ise çağdaş eğitimde kullanılan bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri şunlardır (Marlowe ve Page'den aktaran Erdem ve Demirel, 2002):

- Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırır.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler (s. 83).

Öğrencinin süreç boyunca aktif olması gerektiği yapılandırmacılık yaklaşımında, öğrenci bilgiyi ezber yoluyla almaz. Aksine bilgiyi kendisine göre yapılandırarak özümser ve nasıl öğrendiğini keşfeder.

Yapılandırmacı yaklaşım “Bilişsel, Sosyal ve Radikal Yapılandırmacılık” olarak üçe ayrılır. Bilişsel yapılandırmacılığın üzerinde duran Piaget; insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler ve sınıfta yapılan aktiviteler öğrenme açısından önemlidir fikrini ortaya atmıştır (Şahin, 2007, s. 20). Sosyal yapılandırmacılık anlayışı ise Vygotsky'nin görüşlerine dayalı bir yaklaşımdır. Bilginin sadece bireyin sahip olduğu bir şey olmaktan çok bireyin yaşadığı toplumun çeşitli özelliklerinin de bu süreci etkilediğini öne sürer (Açıkgöz'den aktaran Akınoğlu, s. 487). Ernst Von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın en önemli temsilcisidir. Radikal yapılandırmacılık, bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgular. Bu yönüyle bilişsel

yapılandırmacılığa benzer. Ama bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri gitmiş, yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır (Ocak ve Çınar, 2010, s. 59-60).

Yapılandırmacı yaklaşım, uygulama aşamasında farklı öğretim modellerine ayrılmaktadır. Bybee (1997) tarafından keşif, terim tanıtımı ve kavram uygulamalarından oluşan üç aşamalı model, daha sonra merak uyandırma, keşfetme, açıklama ve genişletme şeklinde 4E öğrenme halkası olarak ifade edilmiştir. 4E modeline değerlendirme aşaması da eklenerek 5E öğretim modeli kullanılmaya başlanmıştır (Aktaran Saraç ve Kunt, 2016, s. 708). Yapılandırmacı yaklaşımda en sık kullanılan öğretim modeli olan 5E öğretim modeli İngilizce Engage (Özendirme-Dikkat Çekme-Giriş), Explore (Keşfetme), Explain (Nedenini Söyleme-Açıklama), Elaborate (Derinleşme-Bilgiyi Derinleştirme), Evaluate (Değerlendirme) sözcüklerinden oluşmaktadır (Demirel, 2011, s. 157-158). 5E öğretim modeline Elicit (Ortaya Çıkarma) ve Extend (Genişletme) aşamaları eklenerek 7E öğretim modeli oluşturulmuştur (Eisenkraft'tan aktaran Hartini, Abyati ve Salam, 2020, s. 2).

Ülkemizde ise yapılandırmacı yaklaşımın oluşma süreci şu şekilde gerçekleşmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını sil baştan yeni bir anlayışla hazırlatarak, uygulamaya koymuştur. Bakanlık, 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde hakim psikolojik anlayış olan davranışçılığı ve esasında daimici ve esasıcı eğitim felsefelerini sil baştan yaparak, bunların yerine pragmatik felsefenin eğitime yansıtması olan ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiştir (Baş, 2011).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin eğitilmesi için kuşkusuz öğretmenlerin de bu yaklaşıma hâkim olmaları gerekmektedir. Bu noktada Yüksel'e (2015, s. 23) göre üst düzey düşünme becerilerine sahip, araştırabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, yeni teknolojileri kullanabilen, farklı dil ve kültürlerle sahip öğrencilerle iletişim kurabilen, yenilikleri izleyen ve yeniliklere uyum göstermeye açık öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın okullarda uygulanmasıyla ilgili bir araştırma gerçekleştiren Teyfur ve Teyfur (2012) öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşme yapmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Fakat yöneticilerin ve öğretmenlerin okulların altyapı eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sınıf yönetimi sorunlarının olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ilerleyen eğitim-öğretim programları 2016-2017 eğitim-öğretim yılının başından itibaren farklı bir boyut kazanarak 51 müfredat ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017, s. 3). Yapılan bu yenileme çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımdan direk olarak bahsedilmemesine rağmen bu yaklaşımın bazı özelliklerine değinilmiştir. Örneğin; “öğrenmenin kalıcı olabilmesi için olabildiğince uygulamaya yönlendiren”, “öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden” ve “her türlü farklılığı kapsayıcı (inclusive)” gibi ifadeler kullanılarak öğrencinin aktif olması, yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek yapılandırması ve bireysel farklılıklarını dikkate alma gibi etkenlerin altı çizilmiştir.

2.1.2. Aktif öğrenme

Açıkgöz (2003a, s. 17) aktif öğrenmeyi, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Aktif öğrenmenin koşulları öz düzenleme ve öğretimsel işlerdir. Aktif öğrenmenin 1. koşulu olan öz düzenleme, öğrenenlerin öğrenme süreciyle ilgili zaman kullanımından öğrenme stratejilerinin kullanımına kadar bir dizi kararları kapsamaktadır. 2. koşul öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan öğretimsel işlerdir (Koç, 2007, s. 8).

Geleneksel öğretime alternatif olarak geliştirilen aktif öğrenmenin başlıca avantajları şunlardır (Açıkgöz, 2007):

- a) Aktif öğrenme, okul öncesinden yetişkin eğitime kadar çeşitli düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında öğrenci başarısını arttırmaktadır.
- b) Aktif öğrenmenin güdü, benlik kavramı, okula ve öğrenmeye yönelik tutum gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
- c) Aktif öğrenme, öğrencilerin etkili bilişsel stratejileri kullanmasına dayalı olduğu için, etkili öğrenme ve etkili düşünme kapasitelerini geliştirmektedir.
- d) Son zamanlarda aktif öğrenme tekniklerinin sayıları artmıştır. Çeşitli amaçlarla ve çeşitli sürelerle kullanılacak birçok aktif öğrenme tekniği vardır.
- e) Aktif öğrenme beynin çalışmasına uygundur.
- f) Çağın gerektirdiği insan tipi aktif öğrenme ile yetiştirilebilir.

- g) Bireyselleştirilmiş Öğretim, Tam Öğrenme, Bilgisayarlı Öğretim, Çoklu Zekâ gibi kuram ve modellerin uygulanmasına elverişlidir (s. 45).

2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim programları aktif öğrenme yöntemini gerektirmektedir. Aktif öğrenme bilginin aktarılması görüşüne karşı bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması anlayışına dayanır. Aktif öğrenme anlayışında öğretmen bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması sürecinde yardımcı kişi rolündedir (Arslan, 2006, s. 103).

2.1.3. İşbirlikli öğrenme ile ilgili temel kavramlar

İşbirlikli öğrenmenin daha somut bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikle öğrenme ve yöntem kavramlarını incelemek faydalı olacaktır. Genelden özele doğru giden bu yapı birbiriyle sıkı ilişki içerisinde.

Eğitim terimleri sözlüğünde öğrenmenin dört farklı tanımı şu şekilde yapılmıştır (Oğuzkan, 1974, s.132):

- a) Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme,
- b) Kavramsal düzenlemeler yapma süreci,
- c) Alıştırma ve uygulamaların sürekli olan etkilerine verilen ad,
- d) Tepki ve davranışlarda yaşantıların oluşturduğu değişme.

Öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür. Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır (Açıkgöz, 2003b, s. 8):

- a) Bireyin davranışında bir değişikliğin olması,
- b) Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi,
- c) Bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması.

Yöntem kavramı ise Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde, "Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğretmek ya da öğrenmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974, s. 190).

Öğretim yöntemi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Güneş (2016) bu bileşenleri altı maddede ifade etmiştir:

- a) Eğitim amacına ulaşmak için gerekli ilke ve kurallar (amaç),
- b) Bu amaca ulaşmak için gerekli zihinsel ve fiziksel etkinlikler (içerik),

- c) Öğretim teknikleri (teknik),
- d) Yönteme uygun araç ve gereçler (araç gereç),
- e) Yöntemin süreç ya da aşamaları (süreç),
- f) Yöntemi uygulama ve değerlendirme (değerlendirme) (s. 93).

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrenenleri ezberciliğe yönlendirmesi eleştirisi konusudur. Bilginin sürekli ve hızla değiştiği bir zamanda, öğrencilerin kendi kendilerine bilgiye ulaşmaları ve ulaştıkları bilgileri yapılandırmaları gerekmektedir (Baltaoğlu, 2017, s. 10).

İşbirlikli öğrenme de yapılandırıcı yaklaşıma ait bir yöntemdir. Bu yöntem amacına ulaşabilmesi için içerisinde çeşitli teknikler barındırmaktadır. Tekniklerin başarıya ulaşması için araç gereç ve süreç planlamasının iyi bir şekilde yapılması gerekmektedir.

İşbirlikli öğrenme, küçük öğrenci gruplarının, eğitsel amaçlı kendilerinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için ortaklaşa ve birlikte çalışmalarınıdır. Öğretmenin etkinlikleri belirlemesinden sonra üyeler küçük gruplar halinde örgütlenirler. Bütün grup üyeleri öğrenmelerini gerçekleştirene kadar birlikte çalışırlar (Çubukçu, 2014, s. 512).

Bir diğer tanıma göre ise, işbirliği sürecinde bireylerin belirli bir amaç için çalıştığı, kendileri ile birlikte çalıştıkları arkadaşlarını eşit düzeyde gördükleri ve buna göre davrandıkları sosyal bir etkileşimdir (DeVries ve Zan'dan aktaran Fer ve Cırık, 2007, s. 104).

Kaplan ve Stauffer ise işbirlikli öğrenme yöntemini, “Öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmeleri için fikir, bilgi ve kaynaklarını paylaşma yoluyla birlikte çalıştıkları öğretim stratejisi” olarak tanımlamaktadır (Kaplan ve Stauffer'den aktaran Öztürk, 2012, s. 45).

Bu tanımlar dışında işbirlikli öğrenmeyi tanımlayan birçok başka eğitimci de bulunmaktadır. Fakat bu yöntem temelde benzer özelliklere sahiptir. Öğrenciler arasındaki ortak amaç, sosyal etkileşim, birlikte çalışma gibi unsurlar bu tanımlarda yer almaktadır.

2.1.4. İşbirlikli öğrenmenin özellikleri

Her ne kadar işbirlikli öğrenmenin tanımından çeşitli çıkarımlar yapılabilse de, bu yöntemin planlama ve uygulama aşamasında daha farklı özellikleri bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili bilinmesi gereken en önemli özelliklerden birisi, grupla yapılan her çalışmanın bu yöntemle ait olmadığıdır.

Bilgiyi yapılandırırken kullanılan işbirlikli öğrenmeye ait en belirgin özellikler şunlardır (Arends ve Erden'den aktaran Fer ve Cırık, 2007):

- a) Öğrenciler akademik materyallerde uzmanlaşmak için takımlar halinde çalışırlar.
- o Her takımda yüksek, orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilere eşit oranda yer verilir.
- b) Takımlar, ırk ve cinsiyet açısından karma olarak oluşturulur.
- c) Öğrenme, 4-5 kişilik küçük heterojen takımlar içinde gerçekleştirilir.
- d) Öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme ve öğretim materyallerini hazırlamaktır.
- e) Öğrenmede öğrenciler arası etkileşim önemli rol oynar.
- f) Öğrenciler arası yarışma yerine, takımlar arası yarışma söz konusudur.
- g) Ödüllendirme sistemi, bireysellikten daha çok takıma yönlendirilir.
- h) Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı, bireyden çok takımlara aittir (s. 105).

Demirel'e (2011, s. 125) göre işbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikli tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bu beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber işbirlikli beceriler de öğrenilir. Öğrenciler grup oluşturup işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.

İşbirlikli öğrenme yarışmacı (akademik hedef için 'A' düzeyine en fazla bir ya da birkaç öğrencinin ulaşabileceği bir ortamda birbirlerine karşı çalıştığı) ve bireysel öğrenme (öğrenciler, diğer öğrencilerden bağımsız olarak öğrenme hedeflerini kendi kendilerine çalışarak başarmaya çalışırlar) yöntemlerinin karşıtıdır. Yarışmaya ve bireyselliğe dayanan öğrenme yöntemlerinde, öğrencilerin öğrenmeleri belirli ölçütlere dayanılarak değerlendirilir ve öğrencilere önceden hazırlanmış ölçütlere göre not verilir. Bu gibi nedenlerin sonucunda, yarışmacı ve bireyselci öğrenme yöntemlerinin kullanımı oldukça sınırlıdır. Ancak işbirlikli öğrenme, her dersin hemen hemen her anında kullanılabilir (Johnson vd., 2016, s. 1:3).

İşbirlikli öğrenme yönteminde her ne kadar öğrenci aktif olsa da öğretmene de büyük bir iş düşmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarının oluşturulması, grupların etkin bir şekilde çalışıp çalışmadığının kontrolü gibi etkenler uygulamanın başarıya ulaşması için oldukça önemli faktörlerdir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin amacına ulaşması için yukarıda bahsedilen işbirlikli öğrenme yöntemine ait özelliklerin öğrencilere tam ve doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

2.1.5. İşbirlikli öğrenmenin ilkeleri

Öğrencilerin işbirlikli çalışmasını gerçekleştirmek için dersleri yapılandırırken işbirlikli çalışmanın temel ilkelerini anlamak gerekmektedir. Bu ilkeler üzerinde uzmanlaşmak Johnson vd.'ne (2016, s. 1:9) göre şu gibi faydaları beraberinde getirecektir:

- a) Dersler, programlar ve planlar işbirlikli çalışma ile yapılandırılabilir.
- b) Özel olarak ortaya çıkan öğretimsel ihtiyaçlar, gereklilikler, program ve öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemine uyarlanabilir.
- c) Bazı öğrencilerin grup çalışmasına uyum sağlayamadığı fark edilerek, onlara müdahale edilip, öğrenme gruplarının etkililiği artırılabilir.

İşbirlikli çalışmanın ilkeleri farklı kaynaklarda farklı isimlerle adlandırılabilmektedir. Olumlu bağımlılık ve yüz yüze destekleyici etkileşim (iletişim) ilkesi neredeyse bütün kaynaklarda aynı şekilde isimlendirilirken, Doymuş ve Doğan (2011, s. 148-149) diğer kaynaklarda belirtilmeyen “Grupların ve Grup Ruhunun Oluşturulması” ve “Öğretmenin Rolü” ilkelerine yer vermişlerdir. Bir diğer ilkeye Ekinci (2010, s. 95) bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk adıyla yer verirken, bu ilke Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Aslan Efe (2008, s. 14) tarafından bireysel sorumluluk, Kocabaş (1992, s. 11) tarafından bireysel değerlendirilebilirlik adını almıştır. Birçok kaynakta sosyal beceriler adını alan ilke, Efe vd. (2008, s. 15) tarafından iletişim kurma ve küçük gruplarda çalışma becerisi diye adlandırılarak daha ayrıntılı bir isim almıştır. Kaynaklardaki adlandırılmalarda küçük farklılıklar olsa da ilkeler benzer içeriklere sahiptir.

Bu araştırmada ise ilkeler, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi olmak üzere beş ilke olarak ele alınmıştır.

2.1.5.1. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık, grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlılığını ifade eder. Ders sırasında yapılan grup aktiviteleri için sorumluluk grup üyeleri arasında paylaşılır. İşbirlikli öğrenme çalışmasında üyeler, birlikte başarılı veya başarısız olurlar (Efe vd., 2008, s. 13-14). Olumlu bağımlılık ilkesi işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön koşuldur ve işbirlikli öğrenmenin temelini oluşturur. İşbirlikli öğrenme grubu diğer ilkeleri benimsese bile olumlu bağımlılığa sahip olmadığı sürece çalışmanın amacına ulaştığı söylenemez.

Olumlu bağımlılığı oluşturmak için birkaç strateji bulunmaktadır. Bunlardan ilki materyallerdir. Öğrencilere laboratuvar aletlerinden tek bir takım, sorulardan veya cevap

kâğıtlarından tek kopya veya tek bir kaynak kitap sağlanması ile basitçe olumlu bağımlılık gerçekleştirilebilir. Diğer bir olumlu bağımlılık stratejisi ise görevlerdir. Üyelere verilen görevler, üyeleri sadece konu alanı üzerinde tutmakla kalmaz, ayrıca pratik beceriler kazanmalarına, herhangi bir özel alanda kendilerini geliştirmelerine ya da bir bilgiyi uygulamaya geçirebilmelerine fırsat verir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s. 3).

2.1.5.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk

Grup, kendi amaçlarına ulaşmak için kendi sorumluluğunu almak zorundadır. Her üye, kendi payına düşen çalışmayı gerçekleştirme gerekliliğinin farkında olmalıdır. Bu sayede hazıra konma etkisi yok edilebilir. Grup, aynı zamanda amaçlarına ne derecede ulaşabildiğini belirlemek için hedeflerini netleştirmek zorundadır (Johnson vd., 2016, s. 1:9-10). Kişisel sorumluluğu üstüne almayan öğrenciler, işbirlikli öğrenme gruplarında kendi payına düşen işlerden kaçmak eğilimindedirler. Ayrıca işbirlikli öğrenmede her ne kadar grubun başarısı söz konusu olsa da, öğrencinin bireysel olarak ne kadar gelişme gösterdiğine de bakılmalıdır.

Saban'a (2004, s. 194-195) göre bireysel sorumluluk, bütün bireylerin işbirlikçi öğrenmeden faydalanmalarını sağlayan bir "anahtar" görevini görür ve bireysel sorumluluğu yapılandırmanın en yaygın yolları şunlardır:

- a) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki üye sayısını küçük tutmak,
- b) Her öğrenciye bireysel bir test uygulamak,
- c) Grubun çalışmasını sözlü olarak sunmak için gruptan tesadüfî bir öğrenci seçmek,
- d) Her grup üyesinin grup çalışmasına katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek.

2.1.5.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim; grup amaçlarına ulaşmak ve verilen görevi başarmak için bireylerin birbirlerinin çabasını desteklemesi ve kolaylaştırması olarak tanımlanabilir. Ayrıca yüz yüze destekleyici etkileşim olumlu ilişkileri, psikolojik uyumu ve sosyal yetenekleri güçlendirir (Ekinci, 2010, s. 96).

İşbirlikli öğrenme yönteminin bu ilkesinde akademik başarısı düşük öğrenciler grup üyelerinden düzeltici ve tamamlayıcı yardım alırlar. Bu süreçte öğrenme gerçekleşir ve edinilen bilgiler kalıcı olur. Büyük sınıf tartışmalarına katılmaktan çekinen öğrenciler küçük gruplarda tartışma faaliyetlerine daha rahat bir şekilde katılabilirler (Bayrakçeken vd., 2015, s. 5). Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyle birlikte çalıştıkları düşünüldüğünde, başarıya ulaşmak için çalışmanın her anında birbirlerinin açıklarını kapatmaları gerekmektedir. Bir grup üyesi

ne kadar başarılı olursa olsun, kendi arkadaşlarına yardımcı olmadığı sürece grubun başarısını belirli bir seviyenin üstüne çıkartamayacaktır.

2.1.5.4. Sosyal Beceriler

Grupların etkili çalışabilmesi için grup üyelerine liderlik, karar alma, iletişim kurma ve fikir çatışmalarını çözme becerilerinin kazandırılmasını içerir. İşbirlikli öğrenmenin diğer öğretim yöntemlerine göre önemli farklılıklarından birisi, öğrencilere süreç içerisinde sosyal becerileri kazandırmasıdır (Efe vd., 2008, s. 15). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu etki etmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal davranış düzeylerini de geliştirerek, bireyin dayanışma içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar (Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2015, s. 195).

2.1.5.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup süreci, grup üyelerinin amaçları gerçekleştirme konusunda ne kadar yeterli olduklarını değerlendirmesi ve etkili çalışma ilişkilerini gözden geçirmesiyle ortaya çıkar. Gruplar, üyelerin hangi davranışlarının kendilerine yardımcı olduğunu ya da olmadığını, devam ettirilmesi veya değiştirilmesi gereken davranışların ne olduğunu ortaya koymalıdır (Johnson vd., 2016, s. 1:10-11). Öğrenciler sorunla karşılaştıklarında grup süreçlerini harekete geçirerek sorunu tanımlama ve çözme yoluna giderek birlikte çalışmalarını daha etkili hale getirebilirler (Yağcı, Kaptı ve Beyaztaş, 2012, s. 63).

Öğretmen işbirlikli öğrenme gruplarını sistematik olarak gözlemlerken hangi öğrencinin anladığı ya da anlamadığını izleme fırsatı yakalar. Öğrencilerin açıklamalarının dinlenmesi, öğrencilerin öğretim konularını, temel kavramları ve stratejileri ve işbirliğine dayalı öğrenmenin temel öğelerini ne kadar anladıkları konusunda önemli bilgiler sağlar (Ekinci, 2010, s. 97). Dolayısıyla öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde nasıl bir çalışma yaptıkları ve çaba harcadıkları ancak verecekleri dönütle anlaşılabilir. İşbirlikli çalışmayla ilgili yapılan öğretmen ve öğrenci görüşleri, yapılacak olan işbirlikli öğrenme uygulamaları için de fayda sağlayacaktır.

2.1.6. İşbirlikli öğrenmenin teknikleri

İşbirlikli öğrenmeye ait birçok teknik bulunmaktadır. Bu tekniklerin ortak özellikleri ise, hepsinin küçük gruplar halinde ve sosyal etkileşim içerisinde gerçekleşmesidir. Ayrıca yardımlaşma teması da bu tekniklere ait ortak bir özelliktir.

2.1.6.1. Öğrenci Takımları

Bu gruptaki tekniklerin en önemli özelliği öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşması koşuluyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısını vurgulamasıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerden beklenen takım halinde bir şey yapmak değil, takım halinde öğrenmektir (Açıkgöz, 1992, s.25).

Öğrenci takımları tekniği kendi içerisinde “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri”, “Takım-Oyun-Turnuva Tekniği”, “Takım Destekli Bireyselleştirme” ve “Birleştirilmiş-İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon” gibi alt tekniklere ayrılmaktadır. Aşağıda açıklaması verilen bu teknikler benzer özelliklere sahip olsalar da uygulamanın bazı bölümlerinde farklılık taşımaktadırlar.

2.1.6.1.1. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri

Bu teknik işbirlikli öğrenmede en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Tekniğin işleyişi ise şu şekildedir:

Slavin ve arkadaşları tarafından 1970’lerde geliştirilen bu teknikte öğrenciler benzeşik olmayan (heterojen) dört üyeli öğrenme takımı olarak görevlendirilir. Öğretmen bir dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi derinlemesine öğrenmiş olduklarından emin oluncaya kadar takım içinde çalışırlar. Sınavlarda başarılı olmak için, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirerek yardım ederler. Tüm öğrenciler birlikte çalışmalarına karşın sınavlarda bireysel hareket ederler. Öğrencilerin aldıkları sınav puanları kendilerinin geçmişteki ortalamaları ile karşılaştırılır. Öğrencilerin daha önceki kendi performanslarını yakalamaları ya da aşmalarına dayalı olarak puanlar her bir takıma verilir (Ekinci, 2010, s. 101).

Bu yöntemle öğretilecek konu, öğretmen tarafından öğrencilere, düz anlatım yöntemiyle sunulur. Öğretmen anlatımı fazla detaylı olmaz. Öğretmen başka alanlara sapmadan, sadece öğretilecek konu üzerinde yoğunlaşır. Bu adımda öğretmen ayrıca öğrencilere hazırladığı materyali (çalışma kâğıtları) de gösterir (Efe vd., 2008, s. 29). Slavin (1990)’e göre eğer bir öğretmen işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmaya yeni başlayacak ise, uygulanabilirliği işbirlikli öğrenme yöntemin diğer tekniklere göre daha kolay olduğu için öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinden başlaması daha faydalı olacaktır (Aktaran Küçükilhan, 2013, s. 19).

2.1.6.1.2. Takım-Oyun-Turnuva Tekniği

Slavin ve DeVries (1976-1978) tarafından geliştirilmiş olan bir tekniktir. Öğretmen dersle ilgili sunuyu yaptıktan sonra, öğrenciler heterojen olarak gruplara ayrılırlar. Konuyla

ilgili soru ve problemleri cevaplamada birbirlerine yardım ederler. Grupta yer alan öğrenciler konuyu birbirlerine öğrettikten sonra, diğer gruplardaki öğrenciler ile yarışır (Çubukçu, 2014, s. 516). Bu tekniğin uygulandığı gruptaki öğrencilerin uygulama sırasında oyun oynamaları ve turnuvalara katılmaları bu sayede öğrenme motivasyonlarını arttırmaktadır (Çalıklar ve Şimşek, 2017, s. 55). Takım-oyun-turnuva tekniğinde turnuva masası her gruptaki üç öğrenciden meydana gelir ve haftada bir yapılır. Her masada kazanan öğrenci, grubuna altı puan kazandırır. Her hafta yapılan turnuvada kazanan yarışmacılar, sonraki hafta bir üst seviye yetenek grubundaki masalarda yarışır (Çubukçu, 2014, s. 516).

2.1.6.1.3. Takım Destekli Bireyselleştirme

Slavin, Lavey ve Madden (1986) tarafından geliştirilen bu teknik öğrenci-takımları başarı bölümleri ve takım-oyun-turnuva tekniklerinde olduğu gibi dört üyeli, farklı yeteneklere sahip öğrenme takımı ve yüksek performans gösteren takımı ödüllendirme gibi aynı özelliklere sahiptir (Slavin'den aktaran Ekinci, 2010, s. 102). Bu teknik özellikle önkoşul becerilerin kazanılmasının gerekli olduğu matematik alanında kullanılmaktadır. Gruplar oluşturulduktan sonra her öğrenci dört alıştırma önce kendisi yapar, sonra da takım arkadaşlarından birine kontrol ettirir. Eğer dördü de doğru çalışırsa öğrenci başka becerilerle ilgili alıştırma geçebilir (Açıkgöz, 1992, s. 44-46).

2.1.6.1.4. Birleştirilmiş-İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Birleştirilmiş-İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, işbirlikli öğrenme teknikleri listesine son yıllarda eklenen bir tekniktir. Geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir (Doymuş ve Doğan, 2011, s. 154).

Bu teknikte öğrenciler kendi okuma grubu içinde iki ya da üç kişilik gruplara ayrılırlar ve diğer okuma gruplarına mensup ikili ya da üçlülerle bir takım oluştururlar. Takım üyeleri bireysel edimlerine dayalı puanlar alırlar (Açıkgöz, 1992, s. 50).

2.1.6.2. Ayrılıp Birleştirme Tekniği (Jigsaw)

Ayrılıp birleştirme (Jigsaw) tekniğinin işleyişi şu şekildedir:

Bu teknik Aranson ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler diğer tekniklerde olduğu gibi küçük ayrışık gruplara ayrılır. Öğrenilecek konular grup üyesi kadar küçük parçalara ayrılır. Her gruptan birer üyenin katılmasıyla bu parçalardan birini hazırlamak üzere yeni gruplar oluşturulur. Yeni oluşturulan gruplar konunun kendilerine verilen kısmı üzerinde çalışırlar. Sonra her üye kendi grubuna dönerek kazandıkları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretirler. Grup üyeleri tüm konuyu öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Demirel, 2011, s. 128).

Jigsaw, Jigsaw II, Jigsaw III ve Jigsaw IV tekniklerinin uygulanmasında bazı farklılıklar olduğundan isimleri farklıdır. Ancak bütün Jigsaw tekniklerinde temel özellikler aynıdır. Bu Jigsaw tekniklerine ilaveten son olarak Timothy Heeden tarafından Ters Jigsaw olarak adlandırılan Reverse Jigsaw geliştirilmiştir (Doymuş ve Doğan, 2011, s. 158).

Jigsaw tekniğinde öğrenciler birbirlerinden öğrenmek zorunda oldukları için arkadaşlarını çok iyi dinlemeleri gerekmektedir. Bu durum ise onların rekabet ortamı içinde değil de işbirlikli ortamda öğrenme isteklerini arttırarak öğrendiklerini göstermektedir (Batdı, 2014, s. 701).

2.1.6.3. Karşılıklı Sorgulama

Karşılıklı sorgulama tekniğinde öğretmen konuyu anlattıktan sonra öğrenciler dörderli gruba ayrılırlar. Bu gruplar, kendi aralarında ikişerli grup oluşturarak birbirlerine sorular sorarak eksikliklerini gidermeye çalışırlar (Daşdemir, 2018, s. 207). Öğretmen öğrencilere ipucu oluşturmak üzere bazı soru kökü örnekleri verebilir. Örneğin; “... nasıl kullanırdınız?, ... benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?, ... olsaydı sonucu nasıl etkilerdi?” gibi (Çubukçu, 2014, s. 518).

2.1.6.4. Küçük Grupla Öğretim

Öğrenciler, öğretmenin seçtiği genel bir konu alanı içerisinde alt konuları seçer ve 2-6 kişilik gruplar oluştururlar. Bu gruplar konularıyla ilgili veri toplar ve arkadaşlarıyla tartışırlar. Sonrasında konuyu kendi aralarında paylaşarak sınıfa sunarlar. Tüm grupların sunuları öğrenciler tarafından değerlendirilir (Çubukçu, 2014, s. 518).

2.1.6.5. Grup Araştırması

Grup araştırması, materyallerde işbirliği ve grup ortak amacı ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrenciler; kendilerine verilen bir konuyla ilgili çalışma planı yaparlar, planlarını uygulayıp bilgi toplarlar ve ulaştıkları bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak sentezlere varırlar ve sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşırlar (Doymuş ve Doğan, 2011, s. 155). Grup araştırması öğretim tekniğinde, bireysel çalışma ve değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü amaç hem grupta yer alan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek hem de her öğrencinin aktif katılımını sağlayarak öğrenmeye zemin hazırlamaktır (Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin, 2011, s. 261).

2.1.6.6. Birlikte Öğrenme

Birlikte öğrenme tekniğinde öğrenciler iki ya da altı kişilik gruplarda kendilerine verilen çalışma konuları ya da çalışma yaprakları üzerinde birlikte çalışırlar. Grup üyeleri,

grup konularının ve ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar (Şimşek, Doymuş ve Karaçöp, 2009, s. 169). Bu teknikte formel ve formel olmayan işbirlikli öğrenme ve gruplar birlikte kullanılır. Formel işbirlikli öğrenmede öğrenciler bir veya birkaç hafta beraber çalışıp belirli işleri yaparken formel olmayan işbirlikli öğrenmede öğrenciler birkaç dakikadan, bir ders saatine kadar, kısa süreli işbirliği yaparlar (Efe vd., 2008, s. 45).

2.1.7. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, Uçan'a (1997) göre;

Temelde, bir müzikal davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir (s. 10).

Örgün müzik eğitiminin amacı, kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, milli ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetişmesini sağlamaktır (Süer'den aktaran Bulut, 2011, s. 657).

Şahin ve Duman (2008, s. 263) Cumhuriyet dönemi müzik eğitimini ilk ve orta öğretim kurumlarında müzik eğitimi, müzik öğretmenini yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi ve sanatçı yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi olarak üç grupta incelemiştir. Cumhuriyet döneminde müzik öğretmenini yetiştirmek için oluşturulan ilk kurum Musiki Muallim Mektebi (1924)'dir. Bu kurumun açılması ortaöğretime çoksesli müziği yerleştirecek öğretmenler yetiştirilmeye başlanmasındaki ilk adımdır. Musiki Muallim Mektebi'nde öğrenciler çağdaş müzikle ilgili dersler görüp meslekleri için gerekli nazari bilgilerin yanı sıra pedagoji bilgileri de edinmişlerdir (Altınköprü, 2004, s. 26-27).

Musiki Muallim Mektebi'nden sonra Cumhuriyet döneminde müzik öğretmenini yetiştiren kurumlar sırasıyla Ankara Devlet Konservatuarı (1936), Gazi Musiki Muallim ve Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümü (1937), Hasanoğlu Köy Enstitüsü (1942-1947), Yüksek Öğretmen Okulları Müzik Bölümü (1980), Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü (1985) ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (1998)'dir (Şentürk, 2001, s. 139).

Karahan'a (2016, s. 661-662) göre geleceğin müzik eğitimcilerine çok çeşitli tür ve seviyelerde bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu bilgi ve davranışların kazandırılmasında Müzik Öğretmenliği Lisans Programı en temel etkindir çünkü lisans programı hem şu an eğitim almakta olan öğrencilerin hem de eğitim veren öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini ve kazanımlarını düzenlemektedir.

Müzik öğretmeni adayı için en önemli aşamalardan biri, alanda kazandığı deneyimdir. Fakat müzik öğretmeni adayının alan bilgisi ile yeterli ölçüde donatılması kadar, bu bilgilerin gerçek alanlarda (ilk ve orta öğretim kurumlarında) uygulama yoluyla aktarımı da önem taşımaktadır (Dündar, 2003, s. 60). Dolayısıyla müzik öğretmenlerinde sadece eğitim bilimleri alanındaki derslerin değil, müzik alanındaki derslerin de kalıcı öğrenme şeklinde gerçekleşmesi gerekmektedir.

Müzik eğitimcilerinin eğitimdeki ve toplumdaki yeri ile bu eğitimcilerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunları araştıran Demirci (2017, s. 1071-1072), müzik eğitimi kurumlarından mezun olan öğretmenlerin iş bulamama kaygısı taşıdıklarını ifade etmiştir. Müzik eğitimi veren kurumların sayısının artmasıyla da istihdam sorunu yaşanmaktadır. Müzik öğretmenlerinin yaşadığı ekonomik sorunlar, okullarda müzik dersine yönelik sınıf ve materyallerin eksikliği ile müzik dersine diğer branş öğretmenleri ve velilerin "Müzik dersi önemlidir. Ancak, diğer dersleri aksatmadığı takdirde." şeklindeki yaklaşımları da Demirci'nin (2017) müzik öğretmenleri ile ilgili tespit ettiği diğer sorunlardır.

Duru ve Köse (2012) araştırmalarında müzik öğretmenliği eğitiminde Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örneklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda Türkiye'de tek tip müzik öğretmeni yetiştirildiğini ifade eden Duru ve Köse (2012, s. 242-243), diğer ülkelerde vokal müzik, çalgı, koro, orkestra ve piyano gibi farklı alanlarda müzik öğretmenlerinin yetiştiğini belirtmişlerdir.

2.1.8. Müzik Teorisi

Her eğitimcide olması gerektiği gibi müzik eğitimcisinin de kendi alanıyla ilgili yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Alan bilgisi hâkimiyeti için de öğrencilerin müzikte temel kavramlar ile aralık, akor, transpoze, modülasyon gibi teorik bilgiler ve bu bilgilerin işitsel olarak ayırt edilmesi gibi yeterlilikleri karşılaması gerekmektedir. Bu bilgilere ayrıca armoni, eşlik çalma, koro ve çalgı gibi alanlarda da ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda özellikleri verilen ders, bir önceki Müzik Öğretmenliği Programı'nda Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, 2018'de yürürlüğe giren Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda ise Batı Müziği Teori ve Uygulaması adını almıştır. Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinin içeriği YÖK'ün Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinde (2018, s. 4, 9) “Müzikte ölçü, ritim, anahtar kavramı, aralık ve tonalite kavramı, akorların oluşumu; müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri (süre uzunluğunda yardımcı işaretler, ifadelendirme işaretleri, süslemeler, hız ve gürlük terimleri vb.); majör ve minör diziler; temel konumda akorlar; düzeyine uygun farklı tonlarda tek sesli ezgi okuma ve yazma, müzikte motif, cümle ve dönem kavramları, kök ve çevrilmiş akorlar, transpoze, farklı ritmik yapılar, en az iki bemollü ve iki diyezli tonlarda ezgiler okuma ve yazma.” şeklinde belirtilmiştir. Yine YÖK'ün Müzik Öğretmenliği Programı'na (2018, s. 2) bakıldığında Öğretmenlik Uygulaması dersi dışında en fazla ders saatinin Batı Müziği Teori ve Uygulaması (4 saat) dersine ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenciler bu ders sayesinde temel müzik kurallarını ve müzik teorisine ait bilgileri öğrenir, farklı uluslara ait ezgileri ve ezgilerin getirdiği kültürleri tanır, çalma ve söyleme becerilerine katkı sağlayacak temel bilgileri kazanırlar (Özdemir, 2019, s. 44). Ayrıca Aydoğan'a (Aktaran Er, 2017) göre;

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların programlarında yer alan müziksel işitme okuma ve yazma (MİOY) dersi öğrencilere, müziğe ilişkin kuramsal bilgiler kazandırmanın yanı sıra onlara müziksel işitme, müziksel okuma, müziksel belleme, müziksel yazma, müziksel düşünme, müziksel yaratma, müziksel çözümleme, müziksel değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçlar (s. 1516).

Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde solfej eğitimi de büyük önem taşımaktadır. Ertok'un (Aktaran Özaltunoğlu, 2003) solfej eğitimiyle ilgili 3 tanımı şu şekildedir:

- a) Öğrencinin şarkı söylerken bir yandan da her notanın adını söylediği kulak eğitme ve okuma alıştırmalarına verilen ad.
- b) Nota adlarıyla söylemek yolundan bir ses parçasını okuyuş.
- c) Notaları adlarıyla, sesleriyle ve süreleriyle okumak (s. 2).

Solfej, notaları süre değerleriyle ve adlarıyla okumaktan oluşsa da farklı müzik alanlarını geliştiren temel bir uygulamadır. Solfej eğitiminin çalgılarla, koro çalışmasıyla veya eşlik çalmayla ilgisini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bağcı, 2009; Çelak, 2009; Uyan, 2017; Yıldız, 2018).

Teke ve Tanınmış'ın (2019) araştırmasında 2018-2019 programında yer alan Batı Müziği Teorisi ve Uygulaması dersine yönelik:

“2018-2019 programında yer alan Batı Müziği Teorisi ve Uygulaması dersi içerik ve süre bakımından yeterli midir? Değilse sizce ne olmalıdır?” sorusuna 5 üniversitede bu dersi sürdüren 9 öğretim elemanının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda Batı Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinin;

- a) Süre bakımından yetersiz olduğu,
- b) Dersin süresinin uzatılması gerektiği,
- c) Mevcut ders saati ile dersin içeriğini uygulamanın zor olduğu,
- d) Ders içeriğinin müzik öğretmenliği yeterliklerini karşılamaya uygun olmadığı,
- e) Ders içeriğinin diğer alan bilgisi derslerini desteklemediği,
- f) Dersin teori ve uygulama boyutunda gerekli olan pratiklerin ve pekiştirme çalışmalarının eksik kaldığı,
- g) Son yıllarda değişen öğrenci profili ile ders içeriğini uygulamanın zor olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda bulunan Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi her ne kadar yukarıda bahsedilen sorunlara sahip olsa da öğrencilerin müzikal anlamda kendilerini geliştirebilecekleri, programdaki en önemli derslerden birisidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmacının ulaştığı müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenme yöntemini içeren çalışmalara yer verilmiştir. Öncelikle ülkemizde yer alan araştırmaların özetlendiği çalışmada daha sonra yurt dışında işbirlikli öğrenme ve müzik eğitimi içeren araştırmaların özetleri bulunmaktadır.

2.2.1. İşbirlikli öğrenme ve müzik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve müzik eğitimiyle ilgili Türkiye'de yapılan ilk çalışmalardan birisi olan Bilen'in (1995) doktora tezinde işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Tınaztepe Eşrefpaşa İlköğretim Okulu'na 1994-95 öğretim yılının 1. yarıyılında devam eden üç adet 4. sınıftan toplamda 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma doğal sınıf ortamındaki, okul idaresinin belirlemiş olduğu müzik dersi saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 15 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Ayrıca tüm gruplara iki

haftada bir 15 dakikalık serbest çalışma süresi verilmiştir. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Sınıflardan ilki (40 öğrenci) işbirlikli öğrenme, ikincisi (38 öğrenci) nota ile öğrenme ve sonuncusu (40 öğrenci) kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine tabi tutulmuştur. İşbirlikli öğrenmede rastlantısal oluşturulan öğrenci gruplarındaki öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesi en üst düzeye çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada; müzik bilgisi testi, güzel şarkı söyleyebilme becerilerine ilişkin gözlem formu, müziksel işitme testi, müzik tutum ölçeği, yapılandırılmamış alan notları ve görüşme tekniği olmak üzere 6 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

- a) Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkilidir.
- b) İşbirlikli öğrenme yöntemi nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre;
 - a. Güzel şarkı söyleyebilme becerisinin,
 - b. Müziksel işitme becerilerinin,
 - c. Müziğe ilişkin olumlu tutumların,
 - d. Müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkilidir.
- c) İşbirlikli öğrenme becerileri kısa bir sürede kazanılabilmektedir.
- d) İşbirlikli öğrenme öğrencilerde coşkuyu, ilgiyi ve ders katılımını arttırmaktadır.
- e) İşbirlikli öğrenme uygulamalarından sonraki derslerde derse ilgi ve katılım daha azdır, daha çok öğretmen aktiftir.

Söker (1998), yüksek lisans tezinde işbirlikli öğrenmenin şarkı öğretimine etkisini araştırmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin şarkı öğretimi üzerindeki etkililiğini saptamak üzere deneme modeline uygun bir düzenleme yapılmıştır ve öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Şarkı öğretimini etkileyen çeşitli faktörlerin belirlenmesi ile ilgili olarak tarama modeline uygun bir düzenleme yapılmıştır. Araştırma, 1997-1998 eğitim-öğretim güz döneminde Bostancı İlköğretim Okulu'nda okumakta olan iki orta ikinci sınıf üzerinde sekiz hafta süre ile uygulanmıştır. Bu sınıflardan 7A sınıfı işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu, 7E sınıfı ise geleneksel öğrenme yöntemlerinden “Nota ile Öğrenme” yönteminin uygulandığı kontrol grubu olarak tesadüfi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, toplam 81 öğrenciden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Bu

öğrencilerin 38'i deney grubu, 43'ü kontrol grubuna aittir ve 39'u kız, 42'si erkektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgiler formu (anketi) ve müzik bilgi testidir. Birlikte öğrenme tekniğinde sınıf rastlantısal olarak 5'er kişilik 8 gruba ayrılmıştır. Şarkıdaki motifler öğrencilere bölüştürülmüştür ve grup üyeleri yazıcı, sözcü, denetleyici, materyalci gibi rollere dağıtılmıştır. Her öğrenci kendi bölümünü öğrendikten sonra bunları grup arkadaşlarına öğretmekle yükümlü olmuştur. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme yöntemine göre şarkı öğretimi ve müzik bilgilerinin öğrenilmesi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Fakat işbirlikli öğrenme, öğrencileri aktif kılarak, derse ilgisini ve katılımını arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme yöntemine göre, güzel şarkı söyleme becerisinin gelişmesinde daha etkilidir.

Güven ve Tufan (2010) ise araştırmalarında, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin müziksel öğrenmeleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, deneysel olarak desenlenmiş, hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan, müzik dersi başarı testi ile müzik dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Nitel veriler ise sınıf içi gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili merkez ilçesinde bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarının bir şubesi oluşturmaktadır. Sınıfta iki kız bir erkek olmak üzere 3 özel gereksinimli öğrenci ile birlikte toplam 23 öğrenci bulunmaktadır. Ayşe, Gül ve Mehmet adlı özel gereksinimli öğrencilerin (öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır) özür durumları hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmıştır. Deneysel uygulama süreci haftada birer saat olmak üzere toplam 4 hafta sürmüştür. Süreçte işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplandığı görüşme yöntemi uygulamanın yapıldığı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmene kaynaştırma öğrencileri ve işbirlikli öğrenme süreciyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Uygulamanın kaynaştırma öğrencilerinin tutum ve başarılarına nasıl etki ettiğiyle ilgili de soru yöneltilmiştir. Hedeflenen kazanımlar doğrultusunda toplam 17 maddeden oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi ile birlikte Ayfer Kocabaş tarafından İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS programı ile analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarılarında ve müziğe yönelik tutumlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, uygulama sırasında yapılan kamera çekimlerinin incelenmesi ve ders öğretmeni ile yapılan görüşmeler ile de desteklenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri

özelinde de işbirlikli öğrenme yönteminin müzik dersi başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu bu çalışmayla söylenebilir.

Müziksel işitme eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak, bu yöntemin öğrencilerin kaygı ve başarısına etkisini inceleyen Öztürk'ün (2012) doktora tezi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı ve Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 37 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, üç dönemlik MİOY dersi başarı puanlarının ortalaması alınarak iki gruba ayrılmış, yansız atama yöntemiyle gruplardan birisi deney (ND=19), diğeri kontrol grubu (NK=18) olarak seçilmiştir. Sekiz haftalık uygulama süresince; MİOY-IV dersi, deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğiyle, kontrol grubunda ise sunuş yoluyla öğretimi merkeze alan geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği”, “Müzik Teorisi Testi”, “Müziksel Yazma (Dikte) Testi” ile Charles Spielberger (1970) tarafından geliştirilen “Durumluk Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma gruplarını tanımak için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısının artmasında etkili olmamıştır. Aynı şekilde sınava yönelik durumluk kaygı düzeyini de etkilemezken, MİOY dersine yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı az sayıdaki nitel araştırmalardan birisi olan Kocabaş ve Erbil'in (2013) araştırmasında, müzik öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ve uygulamalarına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınarak uygulamalara yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve Müzik Öğretimi dersi alan 125 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma betimsel modelde olup, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerini yazılı olarak elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı görüş alma formu ve anket düzenlenmiştir. Bu görüş alma formu, kişisel bilgileri içeren üç soru ve uygulamalara yönelik yarı yapılandırılmış açık uçlu altı sorudan oluşturulmuştur. İşbirlikli Öğrenme yöntemi 3 hafta ve 9 saatlik bir süreyi içermiştir. Bu yöntemin tekniklerinden birisi olan birlikte öğrenme tekniği, Orff yöntemi ile birlikte kullanılmıştır. Dörder kişilik gruplar; grup ismi, sloganı, logosu ve müziği belirlemişlerdir.

Sözcü, yazıcı, araştırmacı ve cesaretlendirici rollerindeki öğrencilere birer söz cümlesinin yazılı olduğu kâğıtlar verilerek, öğrenciler önce ritmik tartımı belirleyip, sonrasında Fa-Sol-La sesleri üzerinden bir grup bestesi oluşturmuşlardır. Sonrasında Orff çalgılarıyla bu besteyi sınıfa sunmuşlardır. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının Müzik Öğretimi dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve uygulamaları konusundaki görüş ve düşüncelerinin alındığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarına göre, işbirlikli öğrenmenin planlama ve uygulama aşamasında diğer grup çalışmalarından farkını ortaya koyan özellikleri yüz yüze etkileşim ve sosyal beceriler, grup dayanışması ve birlikte hareket etmek, grup ürününü ortaya çıkarmak, olumlu bağımlılıktır. En olumlu etkisi işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı bir dersin eğlenceli ve zevkli geçmesi olup, müzik derslerinin, bireylerin müzik kulağını geliştirdiğidir. Öğretmen adayları müzik dersinin zor ve ayrı bir yetenek gerektiren bir ders olduğuna ilişkin önyargıları ve başarısız olma kaygıları işbirlikli öğrenme yönteminin “her öğrenciye eşit başarı imkânı” ilkesi sonucunda kaybolmakta, birlikte çalışmayı ve öğrenmeyi sağlamaktadır. Olumlu sınıf iklimi, özgüven ortaya çıkarma, müzik yeteneğini geliştirme, farklı yorumlamalara olanak verme, yetenekleri ortaya çıkarma, derse ilgiyi arttırma, işbirlikli öğrenmenin olumlu çıktılarındandır. Buna karşılık yeterli müzik dersliğinin olmaması, gürültü ve gereksiz seslerin oluşması, ders saatinin yetersizliği, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, hazıra konma birer sınırlılık oluşturmaktadır. Öncelikle bireyin tek başına çalışması ve öğretmenin doğrudan öğrenci ile geleneksel olarak ilgilenmemesi, görev dağılımı, aşırı öğrenme çabası gerektirmesi sınırlılıkları oluşmaktadır.

Bu araştırmayla hem ders hem de kullanılan eğitim yöntemi açısından benzerlik gösteren Gürpınar’ın (2014) doktora tezinde işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme okuma ve yazma ve koro ders başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma tasarlanırken, araştırma deseni olarak, deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu tam deneme modeli uygun görülmüştür. Deney ve kontrol grupları rastgele atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında okuyan 3. sınıf öğrencileri (N=22) oluşturmaktadır. 10 haftalık uygulama sürecine sahip araştırmada deney (n=11) ve kontrol (n=11) grupları seçkisiz atama ile heterojen bir dağılım göstermiştir. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları; “Müziksel Okuma Performans Testi”, “Müziksel İşitme Yazma Başarısı Değerlendirme Formu”, “Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği” olarak belirlenmiştir.

Gürpınar'ın (2014) çalışmasında işbirlikli yöntemin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılarak öğrenciler tesadüfi olarak dörder kişilik gruplara ayrılmışlardır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin; işbirlikli öğrenmenin öğelerinden olan; iletişim becerileri, arkadaşlık, paylaşma, takım ruhu oluşturma vb. davranışları gerçekleştirme durumları ayrıca izlenerek, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin ders dışında, öğretmenin olmadığı süreçlerde gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmiştir. 10 haftalık süreç sonunda, çoksesli solfej değerlendirmesi için çalışılmış olan solfejlerden rastgele örnekler seçilmiş; ayrıca yine öğrencilerin deşifre becerisini belirlemek için daha önce karşılaşılmamış olan iki adet eserin solfeji de sınavda uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, müziksel işitme-yazma alan başarılarını, çoksesli solfej alan başarılarını ve öğrencilerin koro performans başarılarını yüksek düzeyde ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmayla hem eğitim yöntemi hem de bilimsel araştırma yöntemi açısından benzerlik gösteren bir diğer çalışmada ise Deniz (2015), altı el bir piyano parçasının öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı aynı zamanda işbirlikli öğrenme süreçleriyle tasarlanan dersleri de yürütmüştür. Çalışma grubu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üç öğrenciden oluşmuştur. Bu araştırma kapsamında “formal” bir işbirlikli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda Peter Wildman tarafından piyanoda altı el için düzenlemesi yapılan W.A. Mozart'ın “O Isis and Osiris from the Magic Flute” adlı eserinin grup performansı olarak ortaya konması için 7 dersten oluşan bir çalışma yürütülmüştür. Süreç planlanırken, ders öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Yedi derslik (oturumluk) uygulama süreci aşaması genel hatlarıyla ele alınırsa 1 ve 2. derslerde grup üyeleri performans hedeflerinde belirtilen becerileri içeren alıştırmaları yapmışlar ve her bir öğrenci eseri teker teker iki el ayrı olarak çalışmışlardır. 3. derste önceki derslerdeki çalışmalara ek olarak eser iki el olarak çalışılmıştır. 4. dersten başlayarak 7. ders de dâhil olarak daha önceki derslerdeki becerilerin üzerinde de durularak altı el eserin grup olarak çalınması çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca tüm dersler boyunca öğrenciler birbirlerini değerlendirmiş, ders sonlarında ve ders dışı çalışmalarında da öz değerlendirmelerini yapmışlardır. Dersler süresince yapılan video kayıtları da araştırmaya yönelik verilen toplandığı diğer bir kaynak olmuştur.

Deniz'in (2015) çalışmasında sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin altı el bir piyano eserinin başarıyla icra edilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Altı el bir piyano eserinin işbirlikli olarak öğrenilmesi süreçlerinde, öğrencilerin tüm çalışma sürecinden zevk aldıklarını belirtmeleri, bu süreçler boyunca kaygı duyduklarına dair hiçbir ifadeyle bulunmamaları da önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca altı el bir piyano eserinin işbirlikli olarak öğrenilmesi süreçlerinde öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin geliştiği, çalışma öncesi var olan sınır seviyedeki ön yargıların ise ortadan kalktığı anlaşılmıştır.

Karaarslan (2015) ise yüksek lisans tezinde, işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Menemen ilçesinde bir ilköğretim okulunda 22 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ritmik Özyeterlilik Ölçeği", "Ritmik Başarı Testi" ve "Ritmik Becerileri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma 10 hafta sürmüş, ritmik özyeterlilik ölçeği, ritim becerileri gözlem formu ve ritmik başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminden birisi olan birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler öncelikli olarak dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grupta sözcü, yazıcı, cesaretlendirici ve denetleyici rollerinde bulunan öğrenciler değişmeli olarak her hafta birlikte çalışmışlardır. Kontrol grubu ise notayla öğretim yöntemi, anlatım, gösterip yaptırma gibi yöntem ve tekniklerle öğrendiği seslerin temel özelliklerini fark etme, temel müzik yazı ve öğelerini kullanma gibi kazanımların bulunduğu derslere girmişlerdir. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ve 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu son test ritmik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ritmik özyeterlilik ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ritim becerileri gözlem formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı olup, işbirlikli öğrenme yönteminin ritim becerilerinin uygulama boyutunda da etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik dersi öğretim programındaki ritim becerilerine ait kazanımların hem teorik hem de uygulama

boyutlarını kavramada hem de ritmik özyeterliklerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. İşbirlikli öğrenme ve müzik eğitimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Cangro (2013) enstrümana yeni başlayan müzik öğrencilerinin müzik gelişiminde işbirlikli öğrenme stratejilerinin etkilerine karar vermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzey Connecticut eyaletinde bulunan dört devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. 25'i erkek, 21'i kız toplam 46 adet 6. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrenciler her hafta grup dersine katılmışlardır. Çalışmada katılımcıların 20 hafta boyunca müzikal performanslarındaki gelişme ölçülmüştür. Araştırmada Gordon tarafından 1995 yılında hazırlanan "Müzikal Yetenek Testi" öntest olarak kullanılmıştır. Bu testin yapılmasının amacı, farklı seviyelerdeki müzikal yeteneğe sahip öğrencileri ayırt edebilmektir. Araştırmacı, katılımcıları tesadüfi olarak dokuz gruba ayırmıştır. Bunların beşi deney grubu iken dördü kontrol grubudur. 3-7 kişi arasında değişen öğrenci gruplarından her biri 30 dakikalık enstrüman dersine girmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarına farklı öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme stratejileri uygulanırken, kontrol grubunda bağımsız öğrenci etkileşimi olmayan düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Müzik öğretmenliğinden mezun ve devlet okulunda öğretmenlik yapan üç jüri üyesi öğrenci performanslarının kayıtlarını ton, ritim ve ifade açısından değerlendirmişlerdir. Üç boyutlu karma sontest ile düşük ve yüksek müzik yeteneğine sahip olan ve işbirlikli öğrenme stratejisiyle ders alıp almayan öğrencilerin etüt performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme ile ders yapan ve yapmayan öğrenciler arasında müzikal performans olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun olası sebeplerinden birisi ders süresinin kısalığının ve çalışmanın 20 hafta sürmesinin müzikal performansın gelişimi için yeterli bir süre olmamasıdır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin tasarlanması aşamasında çeşitli eksikliklerin bulunması da araştırmacıya göre çalışmada anlamlı bir fark bulunmamasının olası sebeplerinden bir diğeridir.

Sutherland'in (2017) yaptığı çalışmanın amacı koro şeflerinin işbirlikli öğrenme sürecinin kendileri ve yönettikleri dört grup açısından nasıl algılandığını araştırmak ve farklı kuşakları içeren müzisyenlerle performans öncesinde ve sonrasında görüşme yaparak, onlar açısından da bu sürecin nasıl algılandığını incelemektir. Çalışmadaki sürecin incelendiği konser, yaklaşık olarak 100 kişiden oluşan yetişkin bir koral topluluğu, Avustralya Ulusal

Üniversitesi'ne bağlı müzik okulunun senfoni orkestrası ve müzik okulunun müdürünün bir ortaokuldan seçtiği gönüllü öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi fenomenolojik örnek olay incelemesidir. Bu çalışmada fenomen, dört katılımcının müzik işbirliğindeki deneyimleridir. Katılımcılar şeflerden oluşmuştur ve bir tanesi aynı zamanda solist olarak da konsere eşlik etmiştir. Veriler yorumlayıcı fenomenolojik analizle toplanmıştır. Veriler analiz edilirken önceden tanımlanan kategori sistemleri yerine kişilerin kendi deneyimlerini, kendi sözleriyle aktardıkları bir yol izlenmiştir. Katılımcılarla “Britten Savaş Ağıtı” eserinin performansından iki hafta önce ve iki hafta sonra arasındaki süreçte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kaydedilerek, araştırmacı tarafından harfi harfine yazıya dökülmüştür. Sonrasında oluşturulan bu metin dikkatli bir şekilde analiz edilerek araştırmacı tarafından çeşitli temalar halinde başlıklandırılmıştır. Bu temalar “zorluklar”, “iletişim”, “empati ve saygı”, “işbirlikli öğrenme”, “akılda kalıcılık” şeklindedir. Çalışmada sonuç olarak farklı kuşakların müzik grupları arasındaki başarılı işbirliği performansına neden olan çeşitli faktörler ortaya çıkmıştır. Görüşmelerdeki verilerden toplanan bu faktörler; zorlukların üstesinden gelmek, katılımcılar arasındaki empati ve saygı, katılımcılar arasındaki işbirlikli öğrenme ve etkinliğin akılda kalıcılığıdır.

Rumiantsev, Maas ve Admiraal (2017) ise Hollanda'da bir konservatuvarın, iki farklı şan alanında (klasik ve caz-pop) işbirlikli öğrenmenin nasıl yürütüldüğünün ve değerlendirildiğinin görülmesini sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını yarı yapılandırılmış görüşme oluştururken nicel kısmı için anket kullanılmıştır. Anket, 101 adet lisans, yüksek lisans, doktora öğrencisi ve mezun ile yapılmıştır. Anketin cevaplandırılması için 1-10 arası Likert tipi ölçek kullanılmıştır. İlk ankette işbirlikli öğrenmenin şan açısından ne gibi gelişmeleri içerdiği incelenirken grup derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim de araştırılmıştır. İkinci anket ise öğrencilere şan grup derslerinde nelerin eksik olduğu veya düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ise, beşi klasik, dördü caz-pop dersine giren toplamda dokuz öğretmen ile yapılmıştır. Görüşmeler ya konservatuarda ya da Skype üzerinden gerçekleştirilmiştir. Vokal beceri, teknik yorum, parça yorumu, doğaçlama, yaratıcılık, işbirliği, müzikal deneyim gibi alt başlıklar öğretmenlerle yapılan görüşmede yer almıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında anketler için aritmetik ortalama, mod, medyan gibi değerler kullanılmıştır. Görüşmeler ise kayıt altına alınarak yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen görüşmeler tekrar incelenerek temalar halinde kodlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre klasik ve caz-pop

alanlarındaki temel fark, öğretmenlerin işbirlikli çevreye yaklaşımlarıdır. Klasik şan alanındaki öğretmenler şan eğitiminin amacını profesyonel bir opera şarkıcısı yetiştirmek olarak görürlerken, caz-pop öğretmenleri profesyonel çalışmanın yanı sıra öğretimi de içeren ve işbirliği gerektiren çeşitli aktiviteler düzenlemektedirler. Dolayısıyla bir opera şarkıcısı, caz-pop şarkıcısına göre kendisi için daha bireysel bir yol izlemektedir. Ayrıca görüşme ve anketlerden çıkan sonuçlara göre her iki grup dersine giren öğrenciler ve öğretmenler genel olarak işbirlikli çevreden memnun olmaktadır. Bu öğrenciler ve öğretmenler işbirlikli ortamın tasarlanması sürecinde daha profesyonel bir ortam yaratılması konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır.

La, Janssen ve Wubbels (2018) ise araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, hem öğretmen hem de öğrenci açısından ne gibi algısal engellere sahip olduğunu incelemiştir. Araştırma, Vietnam'da bir üniversitenin eğitim fakültesinde bulunan 19 öğretmen ve 23 öğrenci (N=42) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin %47'si fen bilimleri, %53'ü ise sosyal bilimler alanından seçilmiştir. Öğrencilerin %35'i fen bilimleri, %57'si sosyal bilimler ve %8'i ilköğretim alanından seçilmiştir. Öğrencilerin %22'si üniversitenin birinci ve ikinci sınıfındayken, %78'i üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunmaktadır. Araştırmada, nitel bir çalışma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Ana görüşme temaları işbirliğinin amaçları, işbirliği için öğrenci hazırlıkları, işbirlikli süreç ve öğrenmenin değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce, dört öğretmen ve iki öğrenci üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler üç bölüme ayrılarak, öncelikle beş öğretmen ve dört öğrenci, sonrasında yedi öğretmen ve on bir öğrenci, en sonunda yedi öğretmen ve sekiz öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında kaydedilen görüşmeler çeşitli temalar halinde kodlanmıştır. Veriler Nvivo 10 programıyla çözümlenmiştir. Üç gruba uygulanan görüşmeler ayrı şekilde çözümlenmiştir. Her veri analizi aşamasında, ikinci bir araştırmacı ön bulguları tartışarak kodlanan alt başlıkları kontrol etmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin söylemlerine dayanarak, etkili bir işbirliğinin önünde dört engelle karşılaşmıştır. Bunlar; işbirliği beceri eksikliği, hazır konma, yeterlilik durumu ve etkisi ve bu üç engele göre daha az olan akademik bilgi eksikliği ile kalabalık sınıflar, kısıtlı zaman gibi diğer faktörlerdir. Sonuç olarak bu çalışma işbirlikli öğrenme sürecinin önündeki engelleri öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden daha iyi anlayabilmek için etkilidir. Çalışmanın sonuçları eğitimcilerin, işbirlikli öğrenmede bilişsel yapı ve işbirlikli etkinin dengeli olmasına dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci yer alırken, son olarak bu çalışmada kullanılan ders üniteleri; ders planları, içerik ve öğrenme-öğretme durumları alt başlıklarıyla yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2013, s. 41) göre nitel araştırma mecazi anlamda incecik iplik, birçok renk, farklı doku ve çeşitli malzemelerin karışımından oluşan girift bir kumaşa benzer. Bu kumaş kolay veya basit bir şekilde açıklanamaz. Kumaşın dokunduğu tezgâh gibi, genel varsayımlar ve yorumlayıcı çatı nitel araştırmayı bir arada tutar.

Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 40-41) de nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmanın güçlüğünden bahsetmiştir. Bunun nedeni ise nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Nitel araştırmacılar, bireylerin grupların ya da toplumların dünya algılarının farklılığını ve zamanla bu algıların değişebileceğini kabul ederler. Bu araştırmacılar insan ve toplum algılarını araştırmak adına, insanlarla mülakat yaparlar, onları gözlemlerler ya da onların bıraktığı dokümanları incelerler (Sağlam ve Kanadlı, 2019, s. 3).

Araştırmanın yapıldığı desen olan eylem araştırması, Karasar'a (2017, s. 51) göre uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımı ile var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemlerin tespit edilip uygulamaya aktarma kararının alındığı araştırmalardır.

Eylem araştırmalarında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada vurgulanan “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 74).

Johnson'a (2019, s. 43) göre eylem araştırması bir şeyi ispatlamak zorunda olduğunuz anlamına gelmez. Bir deney değildir. Genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak

için düzenlenir. Amaç, problemi çözme, değerlendirme, hatta yeni fikirleri bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır.

Mills (2003) eylem araştırmasını şöyle tanımlamıştır;

Bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma sürecidir. Eylem araştırması şu soruları cevaplamaktadır: Eylem araştırması, kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde öğretmenler ve yöneticiler tarafından (Kim?), okullarda ve sınıflarda (Nerede?), “ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan eğitsel girişimlerin etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullandığı (Nasıl?), araştırma yapılan okul ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirilen (Niçin?) bir süreçtir (Mills’ten aktaran Kuzu, 2005, s. 31).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programındaki lisans 1. sınıf öğrencileri (n=36) oluşturmuştur. 26 kız ve 10 erkekten oluşan öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerine uygun olarak dörder kişilik dokuz gruba bölünmüşlerdir. Dokuz grubun sekizinde birer erkek öğrenci, birinde de iki erkek öğrenci bulundurulmuş en azından her grupta iki farklı cinsiyetten de öğrenci olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde uygulamadan önce oldukları temel sınav puanlarına göre akademik başarı sıralaması oluşturulmuştur. Listenin başından sonuna kadar dokuzar kişi sırasıyla yazılarak ve her dokuz kişilik gruptan birer kişi alınarak dört kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyeleri toplanarak, grup ismini belirleme, grubun ders dışında hangi zamanlarda çalışabileceği gibi konularda ortak karara varmışlardır.

Grupların oluşturulması aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan soruları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Tarhan, 2015, s. 653). Amaçlı örnekleme yönteminin alt yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kazanımlarının ve işbirlikli öğrenme yönteminin gerçekleşmesine yönelik görüşme formu (Ek-1), öz değerlendirme formu (Ek-2), çalışma yaprakları (Ek-3), araştırmacı gözlem formu (Ek-4) ve uygulama öncesiyle ünite sonlarında yapılan sınavlar (Ek-5) kullanılmıştır.

3.3.1. Görüşme formu

Öğrencilere uygulama sürecinin sonunda açık uçlu 16 sorudan oluşan görüşme formu (Ek-1) verilmiştir. Bu form, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin ilk izlenimleri, uygulama tamamlandıktan sonraki düşünceleri, uygulama esnasında grubun işleyişiyle ilgili süreç, tekrar bu uygulamanın yapılmasının istenip istenmediği vs. hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar işbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerine göre sınıflandırılmıştır.

3.3.2. Öz değerlendirme formu

Bu çalışmada öğrencilere, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki kazanımları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini kendi açılarından değerlendirmeleri amacıyla, her dersin sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen öz değerlendirme formu (Ek-2) verilmiştir. Öz değerlendirme formunda “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ve “Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili öğrencilerin öz değerlendirme yapabilecekleri sorular yöneltilmiştir.

Brew’in (1999) ifade ettiği gibi öğrenenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit ettikleri öz değerlendirme etkinlikleri, eğitimin her kademesinde özellikle de yükseköğretimde yaygınlaşmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin öz değerlendirme süreçlerini desteklemek için farklı etkinlikler kullanılmaktadır (Aktaran Bayrak ve Yurdugül, 2016, s. 88).

Süreç iki üniteyi kapsadığı için birinci ve üçüncü derste temeli atılan konularla ilgili öğrencilere sorulan soruların bir kısmı ikinci ve dördüncü derste de yöneltilmiştir. Form dört dereceli (hiç, bazen, çoğunlukla, her zaman) Likert tipi sorularla hazırlanmıştır. Likert tipi soruların kullanıldığı araştırmalarda her ne kadar birden çok soru kullanılsa da araştırmacının

bu soruların ortalama değerlerini kullanarak genel bir çıkarımda bulunma amacı yoktur. Sorular birbirinden bağımsız olarak tek tek ele alınır (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015, s. 190). Bu çalışmada, öğrencilerin forma işaretlediği cevaplar dersin kazanımlarına göre sınıflandırılarak, kazanımların öğrenciler tarafından ne lde anlaşıldığı incelenmiştir. Ayrıca z değerlendirme formunda öğrencilere ders süreci ve grup çalışması ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri için bir adet açık uçlu soru da yneltirmiştir. Açık uçlu soruya verilen cevaplar işbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerine göre değerlendirilmiştir.

3.3.3. Çalışma yaprakları

Uygulama sürecini içeren 4 ders boyunca öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları (Ek-3) verilmiştir. Gruptaki ğrencilerin etkinlikleri beraber yapmaları için her gruba sadece bir takım çalışma yaprağı verilmiştir. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide oksesli Solfej Uygulamaları” ve “Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansıbl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide oksesli Solfej Uygulamaları” nitelerinin kazanımlarını içeren teorik sorular, işitme soruları ve oksesli solfej uygulamalarını içeren etkinliklerin bulunduğu çalışma yaprakları her dersin sonunda toplanarak, araştırmacı tarafından öğrencilerin soruları ne lde cevapladıkları kontrol edilmiştir.

3.3.4. Araştırmacı gözlem formu

Uygulama sürecini içeren 4 ders boyunca, öğrencilerin işbirlikli öğrenme çalışmaları ve dersteki kazanımlarını takip etmeye yönelik, araştırmacı tarafından hazırlanan araştırmacı gözlem formu (Ek-4) doldurulmuştur. Formda ğrencilerin ünitelerdeki kazanımları ne lde kavradıkları gözlemlenip dört dereceli (hiç, bazen, çoğunlukla, her zaman) Likert tipi seçeneklere işaretlenirken, ders içi ve ders dışındaki süreçte öğrencilerin işbirlikli öğrenme ilkelerini içeren davranışları araştırmacı tarafından not alınmıştır. Araştırmacı gözlem formunda yer alan veriler hem ünitelerdeki kazanımların gerçekleşme durumunda yer almış hem de işbirlikli öğrenme sürecine yönelik ğrenci görüşlerinin yorumlanması aşamasında kullanılmıştır.

3.3.5. Batı müziği teori ve uygulaması dersi sınavları

Araştırmada, ğrencileri işbirlikli öğrenme yönteminin ğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine göre gruplara ayırmak ve grupların gelişim puanlarını belirlemek için temel sınav yapılmıştır. Temel puanın belirlendiği bu sınavda, aralık, beşli akorlar, değiştirici

işaret almayan veya bir diyezli majör ve minör dizide solfej uygulamalarını içeren ve araştırmada yer alan kazanımların ön koşul öğrenmelerini oluşturan sorular yöneltmiştir.

“Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” adlı 1. ünitenin sonunda yapılan sınavda öğrencilere 9 soru yöneltmiştir (Ek-5). Toplamda 14 kazanımın ölçüldüğü 1. ünite sınavında dominant yedili akoru oluşturma veya verilen dominant akorun altına şifresini yazma, dominant yedili akorunu tonik akora çözme, dominant yedili akorlarının aralıklarını bulma, bir bemollü minör dizi oluşturma, dominant beşli veya yedili akorlarını duyarak ayırt etme, dominant yedili akorlarının kök ve çevrim durumlarını duyarak ayırt etme gibi teori ve işitme soruları yer almıştır. Ayrıca bir bemollü majör ve minör dizilerde iki sesli solfej parçalarının seslendirilmesi ile ilgili soruda, öğrenciler, parçaları ritmik ve melodik olarak doğru seslendirme, deşifre yapma, el vuruşunu doğru yaparak seslendirme gibi ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

“Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” adlı 2. ünitenin sonunda yapılan sınavda öğrencilere 5 soru yöneltmiştir. Toplamda 11 kazanımın ölçüldüğü 2. ünite sınavında sunı [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını oluşturma, iki diyezli majör ve minör dizilerde yedili akorlar oluşturma ve oluşturulan yedili akorların niteliğini yazma, sunı [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını duyarak ayırt etme gibi teori ve işitme soruları yer almıştır. Ayrıca iki diyezli majör ve minör dizilerde iki sesli solfej parçalarının seslendirilmesi ile ilgili soruda, öğrenciler, parçaları ritmik ve melodik olarak doğru seslendirme, deşifre yapma, el vuruşunu doğru yaparak seslendirme gibi ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Temel sınav ve iki üniteyi içeren iki sınavın hazırlanması aşamasında Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nda Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersini yürüten bir başka öğretim görevlisi tarafından da görüş alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Verilerin toplanması ve uygulama süreci; araştırmacı, işbirlikli öğrenme süreci ve ders işleme modeline ilişkin uygulamalar olarak ele alınmıştır.

3.4.1. Araştırmacı

Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda dersin uygulayıcısıdır. Yüksek lisans alanı müzik teorisi olan araştırmacı, bu alanda yoğun bir eğitim almıştır. Aldığı eğitimle paralel

olarak öğrencilere verdiği çalışma kâğıtlarını ve Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinin sınav sorularını hazırlamıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulaması sırasında aktif bir şekilde grupları kontrol eden araştırmacı, uygulama süreci veya çalışma kâğıdındaki etkinliklerle ilgili öğrenci sorularını cevaplamıştır.

3.4.2. İşbirlikli öğrenme sürecine ilişkin uygulamalar

İşbirlikli öğrenme uygulamasına başlamadan önce öğrenciler derste ne yapacaklarıyla ilgili bilgilendirilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği anlatılarak her öğrencinin süreç içerisinde aktif olması gerektiği belirtilmiştir. İlk olarak olumlu bağımlılık ilkesine vurgu yapılarak başarılı veya başarısız olmanın gruptaki bütün öğrencilere bağlı olduğu söylenmiştir. Ayrıca alınacak bireysel puanın grup puanına etki edeceği ve her öğrencinin gruba ve kendisine karşı sorumlulukları olduğu söylenerek öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ait olan bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma yapılarındaki etkinlik soruları veya genel olarak konuyla ilgili anlamadıkları bir yer olursa arkadaşlarına sormaları gerektiği söylenerek olası bir çekinme durumuna karşı öğrenciler cesaretlendirilmiştir ve işbirlikli öğrenmenin yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesinin altı çizilmiştir. Ayrıca uygulamayla birlikte öğrencilerin sosyal ilişkilerinin de gelişeceği söylenerek sosyal beceriler ilkesi açıklanmıştır. Son olarak öğrencilerin uygulaması sonrasında çalışmayla ilgili fikirlerinin alınacağı söylenerek grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesiyle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinde öğrenci öncelikli olarak temel puanının belirlenmesi için sınav olur. Daha sonraki sınavlardan aldığı notlara göre bireysel gelişim puanı şu şekilde hesaplanır:

Öğrencinin sınavdan temel puandan 5 eksik veya daha az puan alması durumunda gelişim puanı 0; temel puandan en fazla 4 eksik veya 4 fazla puan alması durumunda gelişim puanı 1; temel puandan 5-9 puan fazla puan alması durumunda gelişim puanı 2; temel puandan 10 puan veya daha fazla alması durumunda gelişim puanı 3 puan artarak grup puanına eklenir. Yapılan sınavlar sonunda en fazla gelişim gösteren grup ödüllendirilir (Efe vd., 2008, s.30-31).

Bu araştırmada da öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan sınavdan aldıkları puan temel sınav puanı (T.S.P.) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin 1. ve 2. ünite sonunda yapılan sınavlardan (S1 ve S2) aldıkları puanlara göre göre gelişim puanları (G.P.1 ve G.P.2) hesaplanmıştır. Sonrasında öğrencilerin sınavlardan aldıkları gelişim puanları toplanıp ($G.P.1 + G.P.2 = T.G.P.$) temel puana eklenerek yeni temel puan belirlenmiştir ($T.S.P. + T.G.P. =$

Y.T.P.). En sonunda gruptaki dört öğrencinin gelişim puanları toplanarak toplam grup gelişim puanı (T.G.G.P.) belirlenmiştir.

3.4.3. Ders işleme modeline ilişkin uygulamalar

Araştırmada, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı gerçekleştirmek için en etkili ders işleme modellerinden birisi olan 5E Öğretim Modeli kullanılmıştır. 5E öğretim modeli, İngilizce Engage (Özendirme-Dikkat Çekme-Giriş), Explore (Keşfetme), Explain (Nedenini Söyleme-Açıklama), Elaborate (Derinleşme-Bilgiyi Derinleştirme), Evaluate (Değerlendirme) sözcüklerinden oluşmaktadır (Demirel, 2011, s. 157-158).

Dikkat Çekme-Giriş aşamasında araştırmacı sınıfı selamladıktan sonra öğrencilerin konuyla ilgili teorik ön bilgilerini harekete geçirmiştir. Solfej parçaları çalışılmadan önce yine öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek öğrencilerden parçanın tonunu bulmaları istenmiştir. Bir bemollü majör ve minör dizi çalınarak ve solfej parçası bir kere tekrar edilerek ön hazırlık yapılmıştır. Ön bilgiler harekete geçirildikten sonra ünite kazanımları anlatılarak öğrencilerin uygulama için hazır olmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin gruplar halinde aktif bir şekilde çalışmaya başladığı *keşfetme* aşamasında ise hazırlanan çalışma kâğıtları ve solfej parçaları öğrencilere verilerek, her bir grup içinde piyano bulunan çalışma odalarında çalışmıştır. Bu sırada araştırmacı sırayla odaları dolaşarak özellikle öğrenciler arasındaki iletişimi ve bilgi paylaşımını gözlemlemiştir.

Açıklama aşamasında araştırmacı sadece grupların takıldığı noktalarda onlara yardımcı olarak çalışma kâğıtlarını incelemiştir ve yanlış yapılan soruların düzeltilmesi için öğrencilere ipucu vermiştir. İşitme aşamasında öğrencilerin nasıl çalıştıkları gözlemlenerek öğrencilerin bu etkinliklerle ilgili soruları cevaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencileri kısa süreli, bireysel olarak dinleyerek performansları hakkında dönüt vermiştir.

Bilgiyi derinleştirme aşamasında ise öğrencilerin çalışma kâğıtlarını birlikte çözdükten sonra, konuyu kavrayan öğrencilerin hala konuyu anlamakta sıkıntı yaşayan öğrencilere anlatması istenmiştir. Açıklama aşamasında öğrencilere verilen ipuçlarına ve öğrencilerin sorularına verilen yanıtlara göre soruları cevaplamaları veya seslendirdikleri parçalarla ilgili hata yaptıkları yerleri düzeltmelerinin bu aşamada gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Ayrıca bu aşamada dört kişilik gruplar kendi içerisinde ikişer kişilik gruplara ayrılarak iki sesli solfej parçalarını seslendirmişlerdir.

Son aşama olan *değerlendirme* aşamasında ise her hafta öğrencilere öz değerlendirme formu verilerek öğrencinin kazanımları ne ölçüde anladığını düşündüğüne bakılmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmacı gözlem formu incelenerek, uygulama sürecinde öğrencilerle ilgili ne gibi değerlendirmelerin olduğuna bakılmıştır. Etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları toplanarak, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar da değerlendirilmiştir. Ayrıca ünite sonlarında, yani araştırmanın ikinci ve dördüncü derslerinden sonra, öğrenciler bireysel olarak sınav olmuşlardır. Öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan sınavdan aldıkları temel puana göre bireysel gelişim puanı ve grubun toplam gelişim puanı hesaplanmıştır. Her hafta en yüksek gelişim puanına sahip olan grup ödüllendirilmiştir.

3.5. Ders Üniteleri

Dört derslik uygulama süresi boyunca iki ünite kullanılmıştır. Üniteler Bloom taksonomisinde belirtilen alanlara uygun olarak hazırlanmıştır.

Bloom taksonomisi şu şekilde ortaya çıkmıştır (Anderson ve Krathwohl'dan aktaran Yurdabakan, 2012):

Eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflandırılması düşüncesi, “sınama durumları için standartları oluşturmak ve testlerin hazırlanması konusunda meslektaşlar arasında birlik sağlamak” gibi amaçlara dayanmaktadır. Bloom'un bu yöndeki çabaları, o yıllarda aynı sorunu yaşayan bir grup uzmanının bir araya gelmesini sağladı. Grubun beş yıl süren çalışmaları ölçme ve program geliştirmecilere yardımcı olacağı düşüncesiyle “Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması” başlığı altında 1956 yılında yayımlandı. Çalışma grubunda Engelhart, Hill ve Krathwohl gibi uzmanların da yer almasına rağmen, öncülüğü Bloom'un yapmış olması nedeniyle, geliştirilen sınıflandırma alanyazında “Bloom'un Taksonomisi” olarak da anıldı (s. 327-328).

Bloom taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardan oluşmasına rağmen 1956 yılında ilk yayınlandığında sadece bilişsel alan bulunmaktaydı. Orijinal Bloom Taksonomisi olarak anılan taksonomi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Hiyerarşik olarak sıralanan her bir basamak, bir alttaki basamaktan daha karmaşık iken bir üstteki basamaktan daha basittir (Anderson'dan aktaran Çerçi, s. 74). Bu sınıflamanın yapılmasından yaklaşık on yıl sonra duyuşsal alanın sınıflaması yapılabilmektedir. Devinişsel alan ise bu çalışma gruplarıyla ilgisi olmayan araştırmacıların (Simpson ve Harrow) bağımsız çalışmalarıyla ortaya konulmuştur (Yüksel, 2007, s. 480).

Akarsu'ya (2017, s. 282) göre bilişsel alan kişinin düşünce seviyesini ortaya koyan davranışları içerirken bireyin ilgilerini, tutumlarını, akademik özgüvenini, güdü düzeylerini; başka bir deyişle bu alan, sevgi, korku, beğenme, takdir etme, hayranlık duyma, değer verme gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Beyin-kas eş uyumu gerektiren davranışlar ise devinişsel alanda sınıflanmaktadır (Demirhan ve Bağırhan, 1993, s. 18).

Bloom taksonomisinde belirtilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara uygun olarak hazırlanan ünitelerin ilki dominant yedili akoru ve bir bemollü majör ve minör dizide çoksesli solfej uygulamalarını içeren kazanımlardan oluşurken, ikinci ünite suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akoru ve iki diyezli majör ve minör dizide solfej uygulamalarıyla ilgili kazanımlar yer almıştır.

3.5.1. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesinin ders planı

DERS: Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1

ÜNİTE: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları

SÜRE: 50' + 50' +50' + 50'

I. HEDEF

Öğrenci dominant yedili kök akor ile çevrimlerini ve bir bemollü majör ve minör diziyi/tonu tanır ve uygular.

1.1.BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI

1.1.1. Bilgi

1.1.1.1. Dominant akorun bir dizinin beşinci derecesi üzerine kurulduğunu söyler (*Hatırlama*).

1.1.1.2. Kök halindeki bir dominant akorun bir dizideki sırasıyla 5., 7., 2. ve 4. dereceler üzerine kurulduğunu söyler (*Tanıma*).

1.1.1.3. Dominant yedili akorun kök halindeyken B3+k3+k3 aralıklarından, 1. çevriminin k3+k3+B2 aralıklarından, 2. çevriminin k3+B2+B3 aralıklarından, 3. çevriminin ise B2+B3+k3 aralıklarından oluştuğunu söyler (*Tanıma*).

1.1.1.4. Kök ve çevrim halindeki dominant yedili akorlarının tonik akora çözülme kurallarını söyler (*Dominant yedili akorunun tonik akora çözülmesi sırasında tonun II. derecesindeki seslerin I. dereceye, IV. derecesindeki sesin III. dereceye, VII. derecesinin VIII. (I.) dereceye, V. derecesinin kök halinde I. dereceye gittiğini, çevrim halinde ise V. derecede kaldığını söyler.*) (*Tanıma*).

1.1.1.5. Bir bemollü majör ve minör dizinin ne olduğunu, ses değiştiricilerini, armonik/melodik minör dizinin inici ve çıkıcı durumda hangi değiştiricileri aldığını söyler (*Tanıma*).

1.1.2. Kavrama

1.1.2.1. Dominant yedili akorun dört sestten oluştuğunu ve üç tane çevriminin olduğunu (1. çevrim 6-5, 2. çevrim 4-3, 3. çevrim 2 şeklinde) söyler (*Çevirme*).

1.1.3. Uygulama

1.1.3.1. Dört sesli dominant akor kök ve çevrimlerindeki notaların birbirine uzaklığını hesaplar (*İlkeleri uygulama*).

1.1.3.2. Verilen örnek parçada bulunan dominant yedili akorları gösterir (*İlkeleri uygulama*).

1.1.4. Analiz

1.1.4.1. Kök halinde ve armonik olarak çalınan dominant beşli ve dominant yedili akorları işitsel olarak birbirinden ayırt eder (*Öğelerine ayırma*).

1.1.4.2. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak birbirinden ayırt eder (*Öğelerine ayırma*).

1.1.5. Değerlendirme

1.1.5.1. Seslendirdiği iki sesli bir bemollü diziye değerlendirir (*İç ya da dış ölçüte göre eleştirme*).

1.2. DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI

1.2.1. Alma (Farkına varma)

1.2.1.1. Dominant yedili kök akor ve çevrimlerindeki değiştirici işaretlere dikkat eder (*Dikkat etme*).

1.2.1.2. Bir bemollü tondaki parçanın değiştirici işaretlerine dikkat eder (*Dikkat etme*).

1.2.1.3. Dersin amaçlarının farkına varır (*Fark etme*).

1.2.2. Davranımda bulunma (İlgi duyma)

1.2.2.1. Dominant yedili kök akor ve çevrimlerini seslendirmek için gönüllü olur (*İstekli olma*).

1.2.2.2. Bir bemollü majör ve ilgili minöründeki dizi veya solfej parçasını seslendirmek için gönüllü olur (*İstekli olma*).

1.2.3. Değer biçme (Kabullenme)

1.2.3.1. Derste öğrendiklerini sınıfta göstererek geri bildirim alması gerektiğine inanır (*Benimseme*).

1.2.4. Düzenleme (Örgütlenme)

1.2.4.1. Derslerdeki çalışmalarda kendinden emin ve kararlı olur (*Kararlı olma*).

1.2.4.2. Bireysel olarak dominant yedili akor işitme ve solfej okuma çalışmalarını planlayarak alışkanlık haline getirir (*Alışkanlık haline getirme*).

1.2.5. Karakterleştirme

1.2.5.1. Alışkanlık haline getirdiği işitme ve solfej çalışmalarını daha çok içselleştirerek yaşam biçimine dönüştürür (*Yaşam biçimine dönüştürme*).

1.2.5.2. Gönüllülük isteyen durumlarda sorumluluk almaktan kaçmayıp görev alır (*Karakter haline dönüştürme*).

1.3. DEVİNİŞSEL ALAN KAZANIMLARI

1.3.1. Algılama

1.3.1.1. Dominant yedili kök akor ve çevrimini yazıp seslendirmeden önce aralıklarına ve değiştirici işaretlerine dikkat eder (*Dikkat etme*).

1.3.1.2. Yazdığı ve işittiği dominant yedili kök ve çevrim akorları melodik olarak birbirinden ayırır (*Ayırma*).

1.3.1.3. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorların işitsel açıdan farkına varır (*Farkına varma*).

1.3.1.4. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını seslendirmeden önce parçanın tonuna, temposuna ve vuruş sayısına dikkat eder (*Dikkat etme*).

1.3.2. Hazırlık

1.3.2.1. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök akor ve çevrimlerini dikkatlice dinler (*Dinleme*).

1.3.2.2. Piyanoda çalınan bir bemollü majör ve minör diziyi dikkatlice dinler (*Dinleme*).

1.3.2.3. Diyafram ve ses açma çalışması yaparak akor, dizi ve parçaları söylemeye hazır olur (*Hazırlanma*).

1.3.3. Rehberle yapma

1.3.3.1. Dominant yedili kök ve çevrim akorları öğretmenin piyano eşliğiyle söyleyerek seslendirir (*Yapma*).

1.3.3.2. Bir bemollü majör ve minör diziyi öğretmenin piyano eşliğiyle beraber seslendirir (*Yapma*).

1.3.3.3. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını öğretmenin piyano eşliğiyle beraber seslendirir (*Yapma*).

1.3.4. Rehbersiz yapma

1.3.4.1. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorları eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

1.3.4.2. Bir bemollü majör ve minör diziyi eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

1.3.4.3. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

1.3.5. Uyarılama

1.3.5.1. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir (*Değiştirme*).

1.3.5.2. Bir bemollü majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder (*Uyarılama*).

II. İÇERİK

Ünite dominant yedili akorları, bu akorların çevrimleri ve bir bemollü majör ve minör dizinin tanınarak iki sesli solfej parçası aracılığıyla seslendirilmesinden oluşmaktadır.

Dominant Yedili Akoru: Dominant yedili akoru bir tonun V. derecesine ait olan ve majör beşli akorun üzerine minör üçlü aralığının eklenmesiyle oluşan dört sesli bir akordur (Çelebioğlu, 2013, s. 66).

Kısaca D7 denilen bu akorda iki uyumsuz (disonans) aralık vardır. Biri temel ile yedili (veya bunun çevrilmesiyle oluşan büyük ikili), diğeri ise dominant üçlüsü olan yeden (sansibl) ile yedili arasındaki eksik beşli (veya bunun çevrilmesinden oluşan artık 4'lü=triton=üç tam ses) aralığıdır. Bu uyumsuz aralıkların etkisiyle, zaten gergin durumunda olan dominant akoru, gerginliğini daha da artırmaktadır (Cangal, 2014, s. 150).

Dominant yedili akorları müzik periyodunun son kadansında gelebilirler. Periyodun içinde ise daha çok D7 akorunun çevrimleri kullanılır. Dominant yedili akorların çevrimleri dominant altı beş (D6-5), dominant dört üç (D4-3), ve dominant 2 (D2)'dir (Bakihanova, 2013, s. 27).

Dizi ve Dizi Çeşitleri: Cangal (2014) dizi ve dizi çeşitlerini şu şekilde tanımlamıştır:

Yükseklik derecelerine (frekanslarına) göre sıralanmış ses (perde) gruplarına dizi denir. Diziler, içerdikleri seslerin niteliğine, sıralanma biçimine ve sayısına göre farklı türler oluşturur. Bir müzik kültüründe kullanılan bütün seslerin yükseklik derecelerine göre sıralanmasından oluşan, dolayısıyla o müzik kültüründe kullanılan seslerin tümünü içeren diziye genel dizi denir. Genel dizinin her bir oktavı içindeki 5 ara sesin oluşturduğu diziye pentatonik dizi, 7 ana sesin oluşturduğu diziye diyatonik dizi, 7 ana sesle 5 ara sesin toplamından oluşan 12 (ilk sesin oktavıyla birlikte 13) seslik diziye ise kromatik dizi denir (s. 18-19).

Tonalite, majör ve minör olmak üzere iki farklı diyatonik diziden oluşur. Majör ya da minör bir dizide yer alan her ses, dizinin aynı zamanda bir derecesidir (Bağçeci, 2010, s. 179). Tonalite ve dizi kavramları birbiriyle iç içe kavramlardır. Her ikisinin de temel sesleri ve kullandıkları diğer sesler aynıdır. Ancak, dizi bu seslerin diyatonik bir sıralamayla kullanıldığını, tonalite ise aynı seslerin ezgisel devinim içinde kullanıldığını ifade eder (Özdemir, 2001, s. 9).

Majör ve minör dizi oluşumları ise şu şekildedir (Cangal, 2014):

İçerdiği tam ve yarım tonların ardışım biçimi açısından 2 tam, 1 yarım, 3 tam, 1 yarım kalıbını oluşturan dizilere majör dizi, temelini bu dizilerden alan tonalitelere ise majör

tonalite denir. 2 tam, 1 yarım, 3 tam, 1 yarım tonun ardışmasından oluşan tek tip bir majör dizi kalıbına karşılık, minör dizilerin eolik (doğal), armonik ve melodik olmak üzere üç ayrı türü, her türün de kendine özgü bir kalıbı vardır. İçeriği tam ve yarım tonların ardışım biçimi açısından 1 tam, 1 yarım, 2 tam, 1 yarım, 2 tam kalıbını oluşturan dizilere eolik (doğal) minör; 1 tam, 1 yarım, 2 tam, 1 yarım, 1.5 tam, 1 yarım kalıbını oluşturan minör dizilere armonik minör; 1 tam, 1 yarım, 4 tam, 1 yarım kalıbını oluşturan minör dizilere melodik minör denir (s. 23 ve 29-32).

III. ÖĞRENME-ÖĞRETME DURUMLARI

1. ALIŞTIRMALAR

Ünitenin kazanımlarını içeren çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından Sibelius 7.5 programı kullanılarak oluşturulmuştur. Dominant yedili akoru ile ilgili kazanımlar basitten karmaşığa doğru hazırlanarak iki derse yayılmıştır. Ünitenin ilk dersinde fa majör, ikinci dersinde re minör tonunda bir, iki ve dört sesli dizi çalışmaları ve solfej parçaları seslendirilmiştir.

1.1. Dominant Yedili Akoru ile İlgili Çalışma Kâğıtları

Dominant yedili akorun tanımı ve işlevi anlatıldıktan sonra akorun nasıl kurulduğu uygulamalı olarak gösterilir. Sonrasında verilen çalışma kâğıtları öğrenciler tarafından beraber çözülür. Çalışma kâğıtları çözüldükten sonra öğrenciler tarafından önce çalınıp sonra melodik olarak seslendirilir.

1.2. Fa Majör ve Re Minör Tonunda Bir, İki ve Dört Sesli Dizi Seslendirme Çalışmaları

Fa majör ve re minör tonlarında, öncelikli olarak çalışma kâğıtlarında belirtilen tek sesli dizi ve arpej seslendirme çalışmaları yapılır. Sonrasında bu tonlarda iki sesli olarak çıkıcı ve inici dizi çalışmaları ile dört sesli kanon çalışmaları yapılır.

1.3. Fa Majör ve Re Minör Solfej Parçaları

Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarıyla ilgili uygulamalar bittikten sonra iki sesli solfej parçaları seslendirilir. Cole ve Lewis'in (1904, s. 25) Solfej kitabında bulunan iki sesli solfej parçalarından fa majör tonunda 38, 39 ve 40 numaralı parçalar öğrenciler tarafından seslendirilir. Ayrıca Lemoine, Carulli, Danhauser ve Lavignac'ın (1913, s. 5) 6A kitabında bulunan 8 numaralı iki sesli la minör solfej parçası re minör tonuna transpoze edilerek öğrencilerin parçayı seslendirmesi istenir.

3.5.2. “Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesinin ders planı

DERS: Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1

ÜNİTE: Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları

SÜRE: 50’ + 50’ +50’ + 50’

I. HEDEF

Öğrenci sunı [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili kök akor ile çevrimlerini ve iki diyezli majör ve minör diziyi/tonu tanır ve uygular.

2.1.BİLİşSEL ALAN KAZANIMLARI

2.1.1. Bilgi

2.1.1.1. Sunı [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarının dört sestten oluştuğunu ve üç tane çevriminin olduğunu söyler (*Tanıma*).

2.1.1.2. Kök halinde bulunan majör yedili akorunun M7, minör yedili akorunun m7, eksilmiş yedili akorunun -7, yarı eksilmiş (sansibl) yedili akorunun VII7, artmış yedili akorunun +7 şeklinde gösterildiğini söyler (*Tanıma*).

2.1.1.3. Majör yedili akorunun B3+k3+B3, minör yedili akorunun k3+B3+k3, eksilmiş yedili akorunun k3+k3+k3, yarı eksilmiş (sansibl) yedili akorunun k3+k3+B3 ve artmış yedili akorunun B3+B3+k3 aralıklarından oluştuğunu söyler (*Tanıma*).

2.1.1.4. Bir dizi üzerindeki 4 sesli akorların nasıl oluşturulduğunu söyler (*Kavrama*).

2.1.1.5. Majör ve minör dizideki seslerden oluşturulan (armonik veya doğal) 4 sesli akorların hangi karakterde olduğunu söyler (*Kavrama*).

2.1.1.6. İki diyezli majör ve minör dizinin ne olduğunu, ses değiştircilerini, armonik/melodik minör dizinin inici ve çıkıcı durumda hangi değiştircileri aldığını söyler (*Tanıma*).

2.1.2. Kavrama

2.1.2.1. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları ile ilgili örnekler verir (*Çevirme*).

2.1.3. Uygulama

2.1.3.1. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarındaki seslerin birbirine uzaklığını hesaplar (*İlkeleri uygulama*).

2.1.4. Analiz

2.1.4.1. Kök halinde ve armonik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları sadece kök durumunda işitsel olarak birbirinden ayırt eder (*Öğelerine ayırma*).

2.1.5. Değerlendirme

2.1.5.1. Grup arkadaşlarının tonik sesi verilen diziyi nasıl seslendirdiğini değerlendirir (*İç ya da dış ölçüte göre eleştirme*).

2.2. DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI

2.2.1. Alma (Farkına varma)

2.2.1.1. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarındaki değiştirici işaretlere dikkat eder (*Dikkat etme*).

2.2.1.2. İki diyezli tondaki parçanın değiştirici işaretlerine dikkat eder (*Dikkat etme*).

2.2.1.3. Dersin amaçlarının farkına varır (*Fark etme*).

2.2.2. Davranımda bulunma (İlgi duyma)

2.2.2.1. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını sınıfta seslendirmek için gönüllü olur (*İstekli olma*).

2.2.2.2. İki diyezli majör ve ilgili minöründeki dizi veya solfej parçasını sınıfta seslendirmek için gönüllü olur (*İstekli olma*).

2.2.2.3. Grup ile beraber yapılan solfej çalışmalarına zaman ayırır (*İstekli olma*).

2.2.3. Değer biçme (Kabullenme)

2.2.3.1. Grup çalışması esnasında arkadaşlarının çabasını takdir eder (*Takdir etme*).

2.2.3.2. Derste öğrendiklerini sınıfta göstererek geri bildirim alması gerektiğine inanır (*Benimseme*).

2.2.4. Düzenleme (Örgütlenme)

2.2.4.1. Grupla veya bireysel yapılan çalışmalarda kendine veya arkadaşlarına kızmaz (*Değer oluşturma*).

2.2.4.2. Sorulara verdiği cevaplar ile ilgili kendinden emin ve kararlı olur (*Kararlı olma*).

2.2.4.3. Bireysel olarak suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını işitme ve solfej okuma çalışmalarını planlayarak alışkanlık haline getirir (*Alışkanlık haline getirme*).

2.2.5. Karakterleştirme

2.2.5.1. Alışkanlık haline getirdiği işitme ve solfej çalışmalarını daha çok içselleştirerek yaşam biçimine dönüştürür (*Yaşam biçimine dönüştürme*).

2.2.5.2. Gönüllülük isteyen durumlarda sorumluluk almaktan kaçmayıp görev alır (*Karakter haline dönüştürme*).

2.3. DEVİNİŞSEL ALAN KAZANIMLARI

2.3.1. Algılama

2.3.1.1. Kök halindeki suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını seslendirmeden önce aralıklarına ve değiştirici işaretlerine dikkat eder (*Dikkat etme*).

2.3.1.2. Kök halinde çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları önce melodik, sonra armonik olarak birbirinden ayırır (*Ayırma*).

2.3.1.3. Kök halinde ve armonik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorların işitsel açıdan farkına varır (*Farkına varma*).

2.3.1.4. İki diyezli majör ve minör tondaki solfej parçalarını seslendirmeden önce parçanın temposuna ve vuruş sayısına dikkat eder (*Dikkat etme*).

2.3.2. Hazırlık

2.3.2.1. Öğretmenin önce melodik, sonra armonik olarak çaldığı suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları dikkatlice dinler (*Dinleme*).

2.3.2.2. Piyanoda çalınan iki diyezli majör ve minör diziye dikkatlice dinler (*Dinleme*).

2.3.2.3. Ders ile ilgili olan materyallerini (solfej kitabı, müzik defteri, kalem, çalışma kâğıdı vs.) hazırlar (*Hazırlanma*).

2.3.2.4. Diyafram ve ses açma çalışması yaparak akor, dizi ve parçaları söylemeye hazır olur (*Hazırlanma*).

2.3.3. Rehberle yapma

2.3.3.1. Kök halinde ve melodik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları öğretmenin rehberliğinde söyler (*Yapma*).

2.3.3.2. Bir bemollü majör ve minör diziye öğretmenin piyano eşliğiyle beraber seslendirir (*Yapma*).

2.3.3.3. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını öğretmenin piyano eşliğiyle beraber seslendirir (*Yapma*).

2.3.4. Rehbersiz yapma

2.3.4.1. Kök halinde ve melodik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

2.3.4.2. İki diyezli majör ve minör diziye eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

2.3.4.3. İki diyezli majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşliksiz seslendirir (*Yapma*).

2.3.5. Uyarlama

2.3.5.1. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir (*Değiştirme*).

2.3.5.2. İki diyezli majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder (*Uyarlama*).

II. İÇERİK

Ünite suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları, bu akorların majör ve minör dizi içerisindeki işlevi ve iki diyezli majör ve minör dizinin tanınarak iki sesli solfej parçası aracılığıyla seslendirilmesinden oluşmaktadır.

Dominant yedili dışında kalan bu yedili akorlar çeşitli şekillerde adlandırılırlar. Çelebioğlu'na (2013, s. 95) göre dominant akorların dışındaki tüm yedili akorlar *sunî yedili* grubunu oluşturur. Karolyi'ye (2011, s. 82-84) göre ise en yaygın olarak kullanılan yedili akor dominant (çeken) yedili akordur ve onun dışında kalan *ikinci yedililer* ise, bir dizide çeken derecesi dışındaki tüm derecelerin üzerine kurulan akorlara bir yedili aralığı eklenmesiyle elde edilen akorların ortak adıdır.

Bu ünite de sunî (ikincil) yedili akorların her biri kendi karakteristik yapısına ve dizideki işlevine göre (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş, artmış yedili) anlatılacaktır.

Majör Yedili Akoru: Majör beşli akorun üzerine bir majör üçlü eklenmesiyle oluşan yedili akordur. Majör bir dizinin I. ve IV. derecesi ile minör bir dizinin III., VI. ve VII. derecesi üzerine dizi içerisindeki seslerle kurulan yedili akorlar majör yedili akorunu oluşturur.

Minör Yedili Akoru: Minör beşli akorun üzerine bir minör üçlü eklenmesiyle oluşan yedili akordur. Majör bir dizinin II., III. ve VI. derecesi ile minör bir dizinin I. ve IV. derecesi üzerine dizi içerisindeki seslerle kurulan yedili akorlar minör yedili akorunu oluşturur.

Eksilmiş Yedili Akoru: Eksik beşli akorun üzerine bir minör üçlü eklenmesiyle oluşan yedili akordur. Majör ve minör dizilerin doğal hallerinde karşımıza çıkmaz. Armonik minör ve armonik majör bir dizinin VII. derecesi üzerine dizi içerisindeki seslerle kurulan yedili akorlar eksilmiş yedili akorunu oluşturur. Eksilmiş yedili akoru dizinin V. derecesinde bulunmamasına rağmen yapısı gereği dominant karaktere sahiptir. Cangal'a (2014, s. 202) göre eksilmiş yedilide hem eksik beşli hem de eksilmiş yedili disonansları (uyuşumsuzlukları) ortaya çıktığı için akor oldukça gergin bir anlatım kazanır.

Yarı Eksilmiş (Sansibl Yedili) Akoru: Eksik beşli akorun üzerine bir majör üçlü eklenmesiyle oluşan akordur. Majör bir dizinin VII. derecesi, armonik majör bir dizinin II. derecesi ile minör bir dizinin II. derecesi üzerine dizi içerisindeki seslerle kurulan yedili akorlar yarı eksilmiş (sansibl) yedili akorunu oluşturur.

Artmış Yedili Akoru: Artık beşli akorunun üzerine bir minör üçlü eklenmesiyle oluşan akordur. Majör ve minör dizilerin doğal hallerinde karşımıza çıkmaz. Armonik majör

dizinin VI. derecesi ile armonik minör dizisinin III. derecesi üzerine dizi içerisindeki seslerle kurulan yedili akorlar artmış yedili akorunu oluşturur.

Dizi ve Dizi Çeşitleri: Dizi ve dizi çeşitleriyle ilgili içerik 1. ünite de verilmiştir (s. 45-46).

III. ÖĞRENME-ÖĞRETME DURUMLARI

1. ALIŞTIRMALAR

Ünitenin kazanımlarını içeren çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından Sibelius 7.5 programı kullanılarak oluşturulmuştur. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akoru ile ilgili kazanımlar basitten karmaşığa doğru hazırlanarak iki derse yayılmıştır. Ünitenin ilk dersinde re majör, ikinci dersinde si minör tonunda dizi çalışmaları ve solfej parçaları seslendirilmiştir.

1.1. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akoru ile İlgili Çalışma Kâğıtları

Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarının tanımı ve işlevi anlatıldıktan sonra akorun nasıl kurulduğu uygulamalı olarak gösterilir. Sonrasında verilen çalışma kâğıtları öğrenciler tarafından beraber çözülür. Çalışma kâğıtları çözüldükten sonra öğrenciler tarafından önce çalınır sonra melodik olarak seslendirilir.

1.2. Re Majör ve Si Minör Tonunda Bir, İki ve Dört Sesli Dizi Seslendirme Çalışmaları

Re majör ve si minör tonlarında, öncelikli olarak çalışma kâğıtlarında belirtilen tek sesli dizi ve arpej seslendirme çalışmaları yapılır. Sonrasında bu tonlarda iki sesli olarak çıkıcı ve inici dizi çalışmaları ile dört sesli kanon çalışmaları yapılır.

1.3. Re Majör ve Si Minör Solfej Parçaları

Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarıyla ilgili uygulamalar bittikten sonra iki sesli solfej parçaları seslendirilir. Cole ve Lewis'in (1904, s. 26) Solfej kitabında bulunan iki sesli solfej parçalarından re majör tonunda 48 ve 49 numaralı parçalar ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve 8 ölçüden oluşan iki sesli si minör solfej parçaları öğrenciler tarafından seslendirilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniğinin İşleyişine Yönelik Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda “Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi nasıl olmuştur?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu soruya cevap bulmak amacıyla öğrenciler toplamda üç sınav olmuşlardır. Grup adları ve öğrenci isimleri, öğrencilerin temel sınav puanları (T.S.P.), iki ünite sonunda yapılan sınavlardan aldıkları puanlar (S.1 ve S.2), temel sınav puanlarının 1. ve 2. ünite sonundaki sınava göre artması veya azalmasıyla belirlenen gelişim puanları (G.P.1 ve G.P.2), temel sınav puanına gelişim puanlarının eklenmesiyle oluşan yeni temel puanları (Y.T.P.), toplam gelişim puanları (T.G.P.) ve toplam grup gelişim puanları (T.G.G.P.) Tablo 4.1.’de yer almaktadır. Puan hesaplamaları araştırmanın yöntem bölümünde “İşbirlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Uygulamalar” (s. 38) kısmında belirtilen ölçütlere göre yapılmıştır.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Gelişim ve Grup Gelişim Puanları

Grup Adı	İsim	T.S.P.	S.1	G.P.1	S.2	G.P.2	Y.T.P.	T.G.P.
Minör Armonik	Ö5	81	84	1	87	2	84	3
	Ö7	53	54	1	65	3	57	4
	Ö21	42	51	2	50	2	46	4
	Ö17	37	34	1	50	3	41	4
T.G.G.P.				5		10		15
Capo	Ö16	81	77	1	92	3	85	4
	Ö18	52	78	3	77	3	58	6
	Ö30	49	70	3	76	3	55	6
	Ö4	16	51	3	66	3	22	6
T.G.G.P.				10		12		22
Alvin ve Sincaplar	Ö8	80	80	1	88	2	83	3
	Ö13	54	43	0	68	3	57	3
	Ö33	44	58	3	10	0	47	3
	Ö19	19	36	3	42	3	25	6
T.G.G.P.				7		8		15
Domination	Ö31	74	86	3	75	1	78	4
	Ö1	56	73	3	13	0	59	3
	Ö15	42	39	1	45	1	43	1
	Ö23	35	45	3	62	3	40	5
T.G.G.P.				10		5		15
Yurtseven Kardeşler	Ö24	69	89	3	66	1	73	4
	Ö3	55	54	1	81	3	59	4
	Ö6	51	62	3	65	3	56	5
	Ö28	19	46	3	22	1	23	4
T.G.G.P.				10		8		18
MAMS	Ö2	65	46	0	75	3	68	3
	Ö36	52	56	1	74	3	56	4
	Ö22	52	54	1	64	3	56	4
	Ö32	8	38	3	19	3	14	6
T.G.G.P.				5		12		17
3'ü 1 Arada	Ö14	62	52	0	67	2	64	2
	Ö29	53	53	1	77	3	57	4
	Ö12	46	66	3	75	3	52	6
	Ö11	11	43	3	69	3	17	6
T.G.G.P.				7		11		18
Allegro	Ö9	61	68	2	60	1	63	2
	Ö35	58	77	3	87	3	64	6
	Ö10	45	35	0	78	3	48	3
	Ö34	35	48	3	69	3	41	6
T.G.G.P.				8		10		18
Jamör	Ö26	61	60	1	77	3	65	4
	Ö20	56	89	3	70	3	62	6
	Ö27	50	48	1	68	3	54	4
	Ö25	12	48	3	51	3	18	6
T.G.G.P.				8		12		20
T.G.P.1				70				
T.G.P.2				88				

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere 1. ünite sınavından (S.1) alınan puanlara göre belirlenen toplam grup gelişim puanlarında (T.G.G.P.) ilk sırayı 10 puan alan Capo, Yurtseven Kardeşler ve Domination grupları paylaşmıştır. Jamör ve Allegro grupları 8 puan alarak bu grupların arkasından gelmişlerdir. En düşük puanı 5'er puanla Minör Armonik ve MAMS grubu almıştır.

Tabloda 2. ünite sınavında (S.2) alınan puanlara göre belirlenen toplam grup gelişim puanlarında (T.G.G.P.) üç grup ilk sırayı paylaşırken (Capo, MAMS ve Jamör), gruplar en yüksek grup gelişim puanı olan 12 puan almıştır. En yüksek puanı alan bu 3 grubu 11 puanla 3'ü 1 Arada grubu takip etmiştir. 2. ünite sınavından en düşük puanı alan grup ise 5 puanla Domination grubudur.

Tablo 4.1.'den çıkarılacak bir başka sonuç da 9 gruptan 7'sinde ikinci toplam grup gelişim puanlarının birinci toplam grup gelişim puanlarına göre artış gösterdiği'dir. İlk grup gelişim puanlarının toplamı (T.G.P.1) 70 iken son grup gelişim puanlarının toplamı (T.G.P.2) 88'dir. Burada en dikkat çekici nokta, ilk grup gelişim puanında en az puanı alan MAMS grubunun son grup gelişim puanlarında tam puan almasıdır. İlk grup gelişim puanında en düşük puanı alan diğer grup Minör Armonik ise 10 puan alarak ilk sınava göre 5 puanlık bir gelişim göstermiştir. Grup gelişim puanı düşen iki grup da ilk ünite sınavında ilk sırada gelen gruplardandır. Yurtseven Kardeşler 10 puandan 7 puana düşerken, Domination grubu 10 olan puanını yarıya düşürerek 5 puanda kalmıştır.

Her iki sınavdaki grup gelişim puanlarının toplamına bakıldığında Capo grubu 22 puanla ilk sırayı alırken, onları 20 puanla Jamör grubu ve 18 puanla 3'ü 1 Arada, Allegro ve Yurtseven Kardeşler grupları izlemiştir. Alvin ve Sincaplar, Domination ve Minör Armonik grupları ise iki sınavdan toplam 15 gelişim puanı alarak en düşük toplam gelişim puanına sahip olan gruplardır.

Tablo 4.1.'deki bulgulara göre Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi olumlu yönde olmuştur. Bireysel olarak bakıldığında 1. ünite sınavında grubuna puan kazandıramayan 4 öğrenci bulunurken, aynı öğrenciler 2. ünite sınavında gruplarına gelişim puanı kazandırmışlardır. 2. ünite sınavında ise sadece 2 öğrenci grubuna katkı sağlayamamıştır. Bu öğrenciler 1. ünite sınavında başarılı olmalarına rağmen sosyal sebeplerden dolayı 2. ünite'deki yazılı sınava girmeyip sadece solfej seslendirmişlerdir. Yine

1. ünite sınavında 18 öğrenci grubuna en yüksek gelişim puanını kazandırırken, 2. ünite sınavında bu sayı artarak 25 öğrenciye çıkmıştır.

4.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerindeki Kazanımların Gerçekleşme Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırma amaçları doğrultusunda “İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki kazanımların gerçekleşme durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Burada ünitelere göre belirlenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarına yönelik öğrencilerin ünite sonu sınav puanları, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemleri ve öğrencilerin grup çalışmalarında kullandıkları çalışma yaprakları veri olarak kullanılmıştır.

4.2.1. “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesi kazanımlarının gerçekleşme durumlarına yönelik bulgular ve yorum

“Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesine yönelik hazırlanan konularda bilişsel alanda 11, duyuşsal alanda 10 ve devinişsel alanda 15 olmak üzere toplam 36 kazanımla hedeflere ulaşmak istenmiştir.

Araştırmanın 1. ünitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 1. ünite sınavı 1. 2. ve 3. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Akorunun Kurulması ve Çevrimleriyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları											
Kazanım adı:											
1.1.1.1. Dominant akorun bir dizinin beşinci derecesi üzerine kurulduğunu söyler.											
1.1.1.2. Kök halindeki bir dominant akorun bir dizideki sırasıyla 5. , 7. , 2. ve 4. dereceler üzerine kurulduğunu söyler.											
1.1.2.1. Dominant yedili akorun dört sestem oluştuğunu ve üç tane çevriminin olduğunu söyler.											
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:											
M1. Kök halindeki bir dominant yedili akorunun bir tonun hangi dereceleri üzerine kurulduğunu anladım.											
M2. Dominant yedili akorunun kaç sestem oluştuğunu ve kaç tane çevriminin olduğunu öğrendim.											
M5. Verilen bir dominant yedili akorunun altına kök veya hangi çevrim olduğunu yazdım.											
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 1. 2. ve 3. Soru (30 p.)	Öz Değerlendirme						Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı	
			1. Ders			2. Ders					
			M1	M2	M5	M1	M2	M5			
Minör Armonik	Ö5	23,5	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	Ö7	13,5*	4	4	4	4	4	3	3		
	Ö21	23	3	3	4	4	4	3	3		
	Ö17	8,5*	3	4	4	4	4	3	1		
Capo	Ö16	17	4	4	3	4	4	4	4	4	4
	Ö18	18	4	4	4	4	4	4	4		
	Ö30	17	4	4	4	4	4	3	3		
	Ö4	12*	3	2	2	4	4	4	2		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	30	4	4	4	4	4	4	4	4	3
	Ö13	17	3	4	4	3	3	3	2		
	Ö33	12,5*	4	4	4	3	4	4	2		
	Ö19	7,5*	3	4	3	3	3	2	3		
Domination	Ö31	22	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö1	19,5	4	4	4	4	4	4	3		
	Ö15	15	3	4	3	2	3	2	2		
	Ö23	4,5*	2	4	4	3	4	3	2		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	30	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	Ö3	11*	3	3	4	3	4	3	2		
	Ö6	17,5	3	3	3	3	3	2	3		
	Ö28	13,5*	4	4	3	4	4	3	3		
MAMS	Ö2	7,5*	Gelmedi			4	4	4	2	4	4
	Ö36	16	4	4	3	3	3	3	4		
	Ö22	18,5	4	4	3	2	4	2	4		
	Ö32	12*	4	4	4	3	4	3	2		
3'ü 1 Arada	Ö14	12*	4	4	4	2	4	4	2	4	4
	Ö29	11*	Gelmedi			2	2	2	2		
	Ö12	27,5	2	4	3	3	4	4	3		
	Ö11	14,5	3	4	3	4	4	4	2		
Allegro	Ö9	18	4	4	4	4	4	3	3	3	4
	Ö35	28,5	4	4	4	4	4	4	4		
	Ö10	7*	3	3	4	2	3	3	3		
	Ö34	16	Gelmedi			3	4	2	3		
Jamör	Ö26	22	Gelmedi			4	4	4	4	4	4
	Ö20	24,5	4	4	4	4	4	4	4		
	Ö27	12,5*	4	4	3	3	4	4	2		
	Ö25	14,5	4	4	4	3	3	3	3		

* işaretli öğrenciler ortalamanın altında puan almışlardır.

Tablo 4.2.'ye bakıldığında, 36 öğrenciden 22'si kazanımla ilgili 1. ünite sınavının 1. 2. ve 3. sorularından başarılı puanlar alırken 14 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. 30 puan üzerinden değerlendirilen bu üç soruda (Ek-5) ortalamanın altında puan alan 14 öğrenciden 9'u 10-14 arasında puan alarak geriye kalan 5 öğrenciye nazaran kısmen başarılı olmuştur. Kazanımları içeren ve dominant yedili akorundaki eksik sesi bulmayla ilgili 1. soruda öğrencilerin bir kısmı sorunun kendileri için karmaşık bir yapıda olduğunu sınav sonrasında belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, dizi adı verilen ve herhangi bir sesi verilmeyen dominant yedili akorunu kurabildiklerini söylerken, soruda dizi adı verilmediği için eksik sesi nereye koyacaklarından emin olamadıklarını ifade etmişlerdir. Sorunun mantığını kavrayan bazı öğrenciler ise eksik olan sesi ve akorun ait olduğu diziye doğru yazmalarına rağmen değiştirici işaretleri koymayı unutmuşlardır.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise 2. derste kazanımları 1. derse göre daha az anladıklarını düşündükleri dikkat çekmektedir. Bu durumun olası sebeplerinden birisi öğrencilerin kazanımları yeterince tekrar etmemesi olabilirken, bir diğer olası sebep de öğrencilerin çalışmada geçirdikleri süre arttıkça daha gerçekçi değerlendirme yapmaları ihtimalidir. Kazanımları içeren sorularda ortalamanın altında puan alan öğrencilere bakıldığında öz değerlendirme formunda genel olarak kazanımları anladıklarını dair yorumda bulunmuşlardır. İlk derste bulunmayan 4 öğrenciden biri olan Ö29, ikinci derste üç maddede de kazanımları çok az anladığını söylerken, araştırmacı tarafından da kazanımları tam olarak kavramadığı gözlemlenmiştir. Kuşkusuz bu durumda ilk dersi kaçırmamanın etkisi de bulunmaktadır. İlk derse gelmeyen bir diğer öğrenci Ö2 ise kazanımları tamamen anladığını düşünmesine rağmen düşük bir puan almıştır. Daha öncesinde sınav kaygısına yönelik olarak araştırmacıya görüş bildiren Ö19 ve Ö23, öz değerlendirme formunda genel olarak kazanımları anladıklarını ifade edip çalışmalarda yüksek bir çaba gösterirken, bu kazanımları içeren sorularda başarısız olmuşlardır. Sınav sonrasında yapılan görüşmede de bu öğrenciler çalışma kâğıtlarında yapabildikleri soruları sınavda yapamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından da Ö19 ve Ö23'ün arkadaşlarıyla beraber sorulara doğru cevaplar verdikleri görülürken, görüşmede bahsettikleri sınav kaygısı veya öğrenmenin kalıcı bir şekilde gerçekleşmemesi dolayısıyla çabaları sorulara doğru cevap vermek için yeterli olmamıştır. Kazanımlarla ilgili bütün sorulara doğru cevaplar veren Ö8 ve Ö24 ise öz değerlendirme formunda da kazanımları tamamen anladıklarını işaretleyip tutarlı cevaplar vermişlerdir. Süreç boyunca bu iki öğrencinin çalışma

yaprağındaki soruları çözerken grubundaki arkadaşlarına da yardımcı oldukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Çalışma yaprakları incelendiğinde grupların kazanımları içeren sorulara büyük ölçüde doğru cevap verdikleri gözükmemektedir. Yine de bazı öğrencilerin düşük puan aldığı göz önünde bulundurulduğunda, çalışma yapraklarındaki soruların cevaplandırılması aşamasında öğrencinin kazanımları tam olarak kavrayamamasına rağmen diğer grup üyelerinin başka soruya geçtikleri veya bazı soruların sadece belirli kişiler tarafından cevaplandırıldığı tahmin edilmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.2.'deki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Kazanımı içeren sorularda başarısız olan öğrencilerden bazıları çalışma yapraklarındaki benzer etkinlik sorularını çözüp kazanımı kavradıklarını düşünmelerine rağmen sınav kaygısından dolayı zorlandıklarını ifade ederken, bazı öğrenciler de özellikle 1. sorunun seviyelerine göre zor olduğunu düşünmüşlerdir.

Araştırmanın 1. ünitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanıma yönelik öğrencilerin 1. ünite sınavı 4. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Akorunun Tonik Akora Çözülmesiyle İlgili Kazanımın Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları						
Kazanım Adı:						
1.1.1.4. Kök ve çevrim halindeki dominant yedili akorlarının tonik akora çözülme kurallarını söyler.						
Kazanımı İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddesi:						
M11. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora nasıl çözüleceğini anladım.						
M12. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora çözüldüğü parçayı doğru bir şekilde seslendirdim.						
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 4. Soru (10 p.)	Öz Değerlendirme		Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı
			2. Ders			
			M11	M12		
Minör Armonik	Ö5	7,5	4	3	3	4
	Ö7	5	3	4	3	
	Ö21	0*	4	4	2	
	Ö17	0*	4	2	1	
Capo	Ö16	7,5	4	3	4	3
	Ö18	6	3	3	4	
	Ö30	3,5*	2	2	3	
	Ö4	0*	2	3	1	
Alvin ve Sincaplar	Ö8	0*	3	4	3	3
	Ö13	0*	1	1	1	
	Ö33	0*	2	3	2	
	Ö19	2,5*	2	3	2	
Domination	Ö31	7,5	4	4	4	4
	Ö1	5	4	2	3	
	Ö15	0*	3	3	1	
	Ö23	2,5*	3	4	3	
Yurtseven Kardeşler	Ö24	5	4	4	4	3
	Ö3	2,5*	2	3	3	
	Ö6	2,5*	3	3	3	
	Ö28	0*	1	3	1	
MAMS	Ö2	7,5	4	4	3	3
	Ö36	0*	2	2	2	
	Ö22	5	3	2	3	
	Ö32	0*	3	3	1	
3'ü 1 Arada	Ö14	1*	1	3	2	2
	Ö29	2,5*	3	4	2	
	Ö12	0*	1	1	2	
	Ö11	0*	4	3	1	
Allegro	Ö9	7,5	3	3	4	4
	Ö35	7,5	3	3	4	
	Ö10	0*	2	3	2	
	Ö34	0*	3	2	1	
Jamör	Ö26	7,5	4	3	4	4
	Ö20	10	4	4	4	
	Ö27	2,5*	3	2	2	
	Ö25	0*	3	3	2	

* işaretli öğrenciler ortalamanın altında puan almışlardır.

1. ünite sınavında öğrencilere Tablo 4.3.'teki kazanımı içeren 4. soru sorulmuştur (Ek-5). Dominant yedili akorunun tonik akora çözülme kurallarını içeren kazanımla ilgili 36

öğrenciden 13'ü başarılı olmuştur. 1. ünite sınavına bakıldığında öğrencilerin en çok zorlandığı soru bu kazanımı içeren 4. sorudur. 8 öğrenci dominant akoru tonik akora çözme kazanımıyla ilgili başarılı olamasa bile sorudan belirli bir puan alırken 15 öğrencinin bu sorudan puan alamaması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin cevap kâğıtlarına bakıldığında ve sınavdan sonra yapılan görüşmede de öğrencilerin yönergeyle ilgili bir sorun yaşamadıkları, kazanımda belirtilen ve dominant yedili akorundaki derecenin tonik akorundaki hangi dereceye çözüleceğiyle ilgili bilginin eksik olduğu anlaşılmıştır. Ünite planında yer alan ve anlatılan bu kazanım etkinliklerle de desteklenmesine rağmen hedefine ulaşmamıştır. Bu durumun olası sebeplerinden birisi çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerde yer alan örneklerin sınavda uygulanamaması, yani bilginin transfer edilememesidir. Ayrıca öğrencinin derste anladığı bir konuyu tekrar eksikliği vb. nedenlerden dolayı sınavda çözmemesi, yani öğrenmenin kalıcı bir şekilde gerçekleşmemesi de bir diğer ihtimaldir.

Kazanımla ilgili öğrencilerin öz değerlendirmelerine bakıldığında yüksek puan alan öğrencilerin kazanımı kavradıklarını düşündükleri tabloda gözükmektedir. Bu öğrencilerden birisi olan Ö20, kazanımı içeren 4. soruyu tam olarak cevaplayan tek öğrencidir. Buna karşılık 0 veya çok düşük puan alan öğrencilerin bir kısmının da bu kazanımı tamamen veya büyük ölçüde kavradıklarını düşünmeleri dikkat çekmektedir. Araştırmacı tarafından çalışma sırasında yapılan gözlemlerde bu kazanımda başarısız olan öğrencilerden bazılarının çalışma kâğıtlarında bu soruları cevaplayabildikleri görülmüştür. Alvin ve Sincaplar grubu öğrencilerinin tamamı sınavda bu kazanımı ölçen soruyu yanlış cevaplarırken, bu grupta 3 öğrenci 0 puan almıştır. Bu gruptaki öğrencilerden sadece Ö13 öz değerlendirme formunda kazanımı kavramadığını düşünürken, grup üyelerinin çalışma yaprağındaki etkinliği büyük ölçüde yapması ilgi çekicidir. Aynı şekilde 3'ü 1 Arada grubunda da bu kazanımı gerçekleştirebilen öğrenci bulunmazken, sadece Ö12 kazanımı hiç kavramadığını düşünmüştür. 3'ü 1 Arada grubunun çalışma yaprakları incelendiğinde dominant yedili akorunun tonik akora çözülmesiyle ilgili bazı örnekler doğru bir şekilde çözülmüşken bazılarında hatalar olduğu göze çarpmaktadır.

Bu iki grup dışındaki gruplara ait diğer çalışma yaprakları incelendiğinde grupların kazanımı içeren sorulara büyük ölçüde doğru cevap verdikleri gözükmektedir. Buna rağmen bu kazanımla ilgili sınavda sorulan soruya öğrencilerin büyük bir kısmının yanlış cevap vermesi, gruplarda konuyu anlayan az sayıdaki öğrencinin bireysel olarak çalışma yapraklarındaki soruları çözme ihtimalini arttırmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler her ne kadar o an kazanımla ilgili soruyu anlayıp cevaplasa bile, kazanımın diğer kazanımlara göre daha

karmaşık olmasından ötürü farklı tonlarda karşısına çıkan sorularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında Tablo 4.3.’teki kazanımın öğrencilerin seviyesini aştığı anlaşılmaktadır. Kazanımın daha ileri düzey bilgiyi içermesinden dolayı 2. derste anlatılması ve öğrencilerin yeterince tekrar yapmamasından dolayı kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesi öğrencilerin genel olarak başarısız olmasının olası bir nedenidir. Ayrıca öğrencilerin çalışma yapraklarında çözdüğü benzer örnekleri sınavda uygulayamaması bilginin transfer edilemediğini göstermektedir.

Araştırmanın 1. ünitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 1. ünite sınavı 5. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Yedili Kök ve Çevrim Akorlarının Aralıklarıyla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları							
Kazanım Adı:							
1.1.1.3. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim halinde hangi aralıklarından oluştuğunu söyler.							
1.1.3.1. Dört sesli dominant akor kök ve çevrimlerindeki notaların birbirine uzaklığını hesaplar.							
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddesi:							
M4. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim hallerinde hangi aralıklardan oluştuğunu yazdım.							
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 5. Soru (10 p.)	Öz Değerlendirme		Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı	
			1. Ders	2. Ders		1. Ders	2. Ders
			M4	M4		1. Ders	2. Ders
Minör Armonik	Ö5	10	4	4	4	4	4
	Ö7	6	3	3	4		
	Ö21	6	3	4	3		
	Ö17	2,5*	4	3	2		
Capo	Ö16	5	4	3	4	4	4
	Ö18	10	4	4	4		
	Ö30	3,5*	3	3	3		
	Ö4	1*	2	4	1		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	4*	4	4	4	3	4
	Ö13	1*	4	2	2		
	Ö33	10	4	3	3		
	Ö19	6	4	2	4		
Domination	Ö31	10	4	4	4	4	4
	Ö1	8,5	4	4	3		
	Ö15	0*	2	1	1		
	Ö23	3,5*	2	2	2		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	10	4	4	4	4	4
	Ö3	5	4	4	3		
	Ö6	8,5	3	2	3		
	Ö28	10	4	3	3		
MAMS	Ö2	2,5*	Gelmedi	4	3	4	4
	Ö36	10	3	3	4		
	Ö22	3,5*	2	3	3		
	Ö32	1*	4	3	1		
3'ü 1 Arada	Ö14	5	4	4	4	3	4
	Ö29	5	Gelmedi	1	2		
	Ö12	1*	3	2	2		
	Ö11	7,5	4	4	3		
Allegro	Ö9	6	3	3	4	4	4
	Ö35	5	3	4	3		
	Ö10	6	3	3	3		
	Ö34	2,5*	Gelmedi	2	2		
Jamör	Ö26	7,5	Gelmedi	4	4	4	4
	Ö20	10	3	4	4		
	Ö27	6	4	4	3		
	Ö25	5	4	3	3		

* işaretli öğrenciler ortalamanın altında puan almışlardır.

1. ünite sınavında öğrencilere Tablo 4.4.'teki iki kazanımı içeren 5. soru sorulmuştur (Ek-5). Dominant yedili akorunun kök ve çevrim halinde hangi aralıklardan oluştuğunu içeren iki kazanımla ilgili 36 öğrenciden 24'ü başarılı puanlar alırken 12 öğrenci ortalamanın altında

puan almıştır. 10 puan üzerinden değerlendirilen kazanımlarla ilgili 8 öğrenci tam puan almıştır.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise 2. derste 1. derse göre öğrencilerin kazanımları daha az anladıklarını düşündükleri gözükmektedir. Kazanımları içeren sorularda ortalamanın altında puan alan öğrenciler, öz değerlendirme formunda genel olarak kazanımları tam olarak anlamadıklarını belirtmişlerdir. İki kazanımı içeren 5. sorudan puan alamayan tek öğrenci Ö15'in öz değerlendirme formunda işaretlediği seçeneklerden iki derslik süreçte konuya en az hâkim olduğunu düşünen öğrenci olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından gözlemlenen ve öğrenciler tarafında da dile getirilen şekilde Ö15 ve Ö31'in bireysel sorun yaşaması nedeniyle de Ö15'in grup çalışmasında kendisini biraz daha geri çektiği görülmüştür. Her ne kadar öğrencilerle konuşulsa da bu grup içindeki paylaşımın zaman zaman az olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Jamör ve Yurtseven Kardeşler grubundaki öğrencilerin tamamı dominant yedili akoru kök ve çevrimiyle ilgili soruda başarılı olmuşlardır. Bu gruptaki öğrencilerin öz değerlendirilmesine bakıldığında ise öğrencilerin kazanımları kavradıklarını düşündükleri göze çarpmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemde de Yurtseven Kardeşler grubu öğrencilerinin kazanımı birbirlerine anlatarak paylaşımcı bir etkinlik gerçekleştirdikleri görülmüştür. MAMS grubundan Ö36 ise çalışma sırasında özellikle bu konuda arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışsa da grupta tek başarılı öğrenci kendisi olmuştur ve bu sorudan tam puan almıştır. Yine de öz değerlendirme formunda konuyu tamamen kavradığını düşünmeyen Ö36'nın aksine Ö8 ise öz değerlendirme formunda konuyu tam olarak anladığını belirtmesine rağmen sınav yönergesindeki bir açıklamayı gözden kaçırarak, normalde iyi bildiği aralık konusuyla ilgili soruya eksik cevap verdiğini söylemiştir. Araştırmacının gözlemi de Ö8'in konuyu arkadaşlarına doğru bir şekilde anlattığı yönündedir.

Öğrencilerin bu kazanımları içeren çalışma yapraklarına bakıldığında neredeyse tamamının doğru cevap verdiği gözükmektedir. Dolayısıyla yanlış cevapların muhtemel sebepleri olarak konuya hâkim olan öğrenci veya öğrencilerin arkadaşlarının konuyu bildiklerini varsayarak soruları çözerken hızlı ilerlemesi veya arkadaşlarına danışmadan bireysel olarak soruları cevaplaması denilebilir. Ayrıca 1. ünite sınavının yönergesinde açıkça ifade edilmesine rağmen, öğrencilerin sınav heyecanından veya yönergeyi okumamasından dolayı bazı ifadelerin gözden kaçması da bazı öğrencilerin kazanımları anlamasına rağmen soruyu yanlış cevaplamasına sebep olmuştur.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırımcı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.4.’teki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 1. nite de öğrencilerin müzik teorisi alanında en başarılı oldukları soru, bu kazanımları içeren 5. sorudur.

Araştırmanın 1. nitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide oksesli Solfej Uygulamaları” nitesindeki kazanıma yönelik öğrencilerin 1. nite sınavı 6. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırımcı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.5.’te verilmiştir.



Tablo 4.5. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Bir Bemollü Majör ve Minör Dizi Oluşturmayla İlgili Kazanımın Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları							
Kazanım Adı:							
1.1.1.5. Bir bemollü majör ve minör dizinin ne olduğunu, ses değiştiricilerini, armonik/melodik minör dizinin (inici ve çıkıcı) durumunda hangi değiştiricileri aldığını söyler.							
Kazanımı İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:							
M13. Re minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.							
M14. İki sesli olarak verilen re minör dizisini arkadaşımınla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.							
M15. Dört sesli kanon şeklinde verilen re minör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.							
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 6. Soru (10 p.)	Öz Değerlendirme			Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı
			2. Ders				
			M13	M14	M15		
Minör Armonik	Ö5	10	4	4	4	4	3
	Ö7	2,5*	4	4	1	3	
	Ö21	0*	3	2	4	2	
	Ö17	0*	4	3	3	1	
Capo	Ö16	10	4	4	4	4	4
	Ö18	10	4	4	4	4	
	Ö30	10	3	3	3	4	
	Ö4	5	4	4	4	3	
Alvin ve Sincaplar	Ö8	10	4	3	3	4	3
	Ö13	0*	1	2	3	2	
	Ö33	0*	4	4	4	2	
	Ö19	0*	3	2	2	1	
Domination	Ö31	10	4	4	4	4	4
	Ö1	10	3	4	4	3	
	Ö15	0*	4	3	4	1	
	Ö23	0*	1	4	4	2	
Yurtseven Kardeşler	Ö24	5	4	4	4	4	4
	Ö3	7,5	4	4	4	3	
	Ö6	5	3	3	3	3	
	Ö28	0*	4	4	3	1	
MAMS	Ö2	0*	2	3	3	4	3
	Ö36	2,5*	3	3	3	4	
	Ö22	5	3	3	4	3	
	Ö32	2,5*	3	3	3	1	
3'ü 1 Arada	Ö14	7,5	2	4	4	4	4
	Ö29	0*	4	4	4	3	
	Ö12	10	4	4	4	3	
	Ö11	0*	3	3	4	3	
Allegro	Ö9	10	4	4	4	4	4
	Ö35	10	3	4	3	4	
	Ö10	5	3	2	2	3	
	Ö34	5	3	3	3	2	
Jamör	Ö26	2,5*	3	3	4	3	4
	Ö20	10	4	4	4	4	
	Ö27	10	3	3	3	3	
	Ö25	0*	3	3	4	2	

* işaretli öğrenciler ortalamasının altında puan almışlardır.

1. ünite sınavında öğrencilere Tablo 4.5.’teki kazanımı içeren 6. soru sorulmuştur (Ek-5). Bir bemollü majör ve minör dizideki doğal, armonik ve melodik durumda hangi ses değiştiricileri aldığı kazanımıyla ilgili yöneltlen soruda 36 öğrenciden 20’si başarılı puanlar alırken 16 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. 12 öğrenci sorudan 10 tam puan alırken 12 öğrenci sorudan hiç puan alamamıştır. Öğrenciler re minör dizisinin armonik halinde daha başarılı olurlarken, melodik halinde çıkıcı ve inici halini yazarken zorlanmışlardır.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında düşük puan alan öğrenciler de dâhil olmak üzere kazanıma ulaştıklarına dair fikir beyan ettikleri gözükmemektedir. Capo ve Allegro grubundaki öğrencilerin tamamı kazanımla ilgili soruda başarılı olurken, bu öğrencilerden sadece Ö10 kazanımı tam olarak kavrayamadığını ifade etmesine rağmen başarılı olmuştur.

Öğrenciler bu kazanımları içeren çalışma yaprağında diziyi seslendirme çalışmaları yapmışlardır. Yine de öğrenciler çalışma yaprağındaki uygulamalarda iki ve dört sesli dizi ve arpej çalışmalarını çıkıcı ve inici olarak seslendirirken aynı zamanda dizideki değiştirici işaretleri de devamlı olarak görmüşlerdir. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından da gruplar diziyi seslendirirken değiştirici işaretlerin ne kadar önemli olduğuna değinilmiştir. Buna rağmen birçok öğrenci değiştirici işaretleri koyarken dikkatsiz olduğunu ve hata yaptığını dile getirirken bazı öğrenciler dizinin seslerini bile yazmayıp soruyu boş bırakmıştır. Soruyu boş bırakan öğrenciler yönergeyle ilgili bir sorun yaşamadıklarını ifade ederken, genel olarak sınav stresinden kaynaklanan bir sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından stresten ziyade öğrencilerin nota yazma konusunda isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla nota yazarak çalışmayan öğrenciler teorik bilgilerini uygulamaya dökmekte sorun yaşamışlardır.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.5.’teki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Kazanımlarla ilgili soruda başarısız olan öğrenciler özellikle dizideki değiştirici işaretlerle ilgili çok basit hatalar yaptıklarını dile getirirlerken, sınav değerlendirmelerinde de bu durum açıkça gözükmemektedir.

Araştırmanın 1. ünitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 1. ünite sınavı 7. ve 8. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Dominant Beşli ve Dominant Yedili Kök ve Çevrim Akorlarını İşitsel Olarak Ayırt Etmeyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları									
Kazanım Adı:									
1.1.4.1. Kök halinde ve armonik olarak çalınan dominant beşli ve dominant yedili akorları işitsel olarak birbirinden ayırt eder.									
1.1.4.2. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak birbirinden ayırt eder.									
1.3.1.2. Yazdığı ve işittiği dominant yedili kök ve çevrim akorları melodik olarak birbirinden ayırır.									
1.3.1.3. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorların işitsel açıdan farkına varır.									
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:									
M6. Armonik olarak çalınan akorun dominant beşli mi yoksa dominant yedili mi olduğunu duyarak ayırt ettim.									
M7. Melodik olarak çalınan ve aralıklara göre sırayla oluşturulan dominant yedili akorunun kök veya hangi çevrim olduğunu duydum.									
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 7. ve 8. Soru (20 n.)	Öz Değerlendirme				Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı	
			1. Ders		2. Ders			1. Ders	2. Ders
			M6	M7	M6	M7			
Minör Armonik	Ö5	14	3	2	2	2	3	3	3
	Ö7	8*	3	3	2	2	2		
	Ö21	18	3	3	3	3	3		
	Ö17	6*	2	3	2	2	1		
Capo	Ö16	20	4	3	4	4	4	4	4
	Ö18	16	2	4	4	4	4		
	Ö30	20	3	3	3	3	3		
	Ö4	16	2	2	3	3	3		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	18	4	4	4	4	4	4	4
	Ö13	10	3	2	2	2	2		
	Ö33	20	4	4	4	4	4		
	Ö19	4*	2	2	2	2	1		
Domination	Ö31	16	4	3	4	4	4	4	4
	Ö1	20	4	4	3	3	4		
	Ö15	14	4	3	3	2	3		
	Ö23	14	4	3	3	2	3		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	20	4	4	4	4	4	4	4
	Ö3	12	2	3	2	2	3		
	Ö6	12	3	3	4	2	3		
	Ö28	6*	4	3	2	2	1		
MAMS	Ö2	10	Gelmedi		4	3	3	4	4
	Ö36	10	3	2	1	1	2		
	Ö22	6*	4	2	1	1	2		
	Ö32	8*	3	2	2	2	1		
3'ü 1 Arada	Ö14	12	4	2	4	3	3	4	4
	Ö29	18	Gelmedi		1	1	4		
	Ö12	12	4	2	1	1	3		
	Ö11	8*	3	3	3	3	2		
Allegro	Ö9	14	2	4	3	3	4	3	4
	Ö35	8*	4	3	3	3	3		
	Ö10	2*	4	2	3	3	2		
	Ö34	10	Gelmedi		2	2	3		
Jamör	Ö26	4*	Gelmedi		2	2	3	3	4
	Ö20	18	4	4	4	4	4		
	Ö27	10	2	2	2	2	3		
	Ö25	12	4	4	3	3	3		

* işaretli öğrenciler ortalamannın altında puan almışlardır.

1. ünite sınavında öğrencilere Tablo 4.6'daki dört kazanımı içeren 7. ve 8. soru sorulmuştur (Ek-5). Dominant akorların duyumunu içeren dört kazanımla ilgili 36 öğrenciden

26'sı başarılı puanlar alırken 10 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. İki soruyu içeren ve toplam 20 puan üzerinden değerlendirilen kazanımlarla ilgili 5 öğrenci tam puan almıştır. Öğrencilerin dominant beşli ve dominant yedili akorlarının ayırt edilmesiyle ilgili duyum sorusuna dominant yedili akorunun kök ve çevrimlerinin duyumuyla ilgili olan soruya göre daha çok doğru cevap verdikleri gözükmektedir.

Öğrencilerin sınavda en başarılı olduğu kazanımlardan birisi olmasına rağmen dominant akorların duyumuyla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında en başarısız olduğunu düşündükleri kazanımların da yine bu alanda olduğu gözükmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de özellikle dominant yedili akorlarının duyum kısmında zorlandıkları öğrenciler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Yine de yüksek puan alan öğrenciler öz değerlendirme formunda da kazanımları anladıklarını ve akorları iyi duyduklarını ifade ederlerken, özellikle Capo grubu en başarılı grup olmuştur ve Ö16 ile Ö30 tam puan olan 20 puan, Ö18 ile Ö4 ise 16 puan almıştır. Yüksek puan alan öğrencilerden bir tanesi olan Ö29 ise ilk derste bulunmazken, ikinci derste dominant akorların duyumuyla ilgili kazanımların kendisi açısından hiç anlaşılmadığını düşünmesine rağmen 20 puan üzerinden 18 puan olarak ilginç bir sonuca imza atmıştır. Fakat araştırmacı tarafından hem temel puanı belirleme sınavında hem de çalışmalar sırasında Ö29'un akor duyumunda iyi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözleminde de bu öğrencinin duyumunun iyi olduğu gözüküyordu için bu durumda ya öğrenci bu alanda iyi olmasına rağmen öz güven eksikliği ihtimaliyle konuya temkinli yaklaşmış, ya da öz değerlendirme formundaki maddeyi cevaplarırken soruya dikkat etmemiş olabilir. Capo grubu dışında Domination grubu öğrencilerinin de hem öz değerlendirmelerinin hem de sınav puanlarının yüksek olduğu gözükürken, öğrencilerin hepsi bu kazanımlarda başarılı olmuşlardır. Bu gruptaki öğrencilerden Ö15 ve Ö23'ün 1. ünitadaki toplam sınav puanı düşük olmasına rağmen dominant akorların duyumunda başarılı olmaları dikkat çekicidir. Müzik teorisi alanında yeni kazanımlar yeterli çalışmayla daha kısa sürede hedefe ulaşırken, işitme alanı daha uzun süreli bir uğraş gerektirdiği için bireysel farklılıkların daha fazla öne çıktığı bir alandır. Fakat müziksel işitme becerisi iyi olan bir öğrenci teorik alanda yetersiz olsa bile duyumla ilgili kazanımları kısa sürede gerçekleştirebilmektedir.

Çalışma yapraklarında öğrencilerin dominant akorların duyumuyla ilgili verdikleri cevapların büyük oranda doğru oldukları gözükmektedir. Fakat öğrencilere dominant akorların duyumuyla ilgili verilen etkinliklerin yanında cevap anahtarı da verildiği için tam olarak kaç tanesinin düzeltilip tekrar yazıldığı bilinmemektedir. Minör Armonik grubundaki öğrenciler ise çalışma yaprağındaki soruları belirli öğrenciler için sorarak, verilen cevapları ve

cevabı kimin verdiğini not etmişlerdir. Bu grupta verilen cevaplarla sınav kâğıtları da karşılaştırıldığında birbirine tutarlı cevapların verildiği gözükmemektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.6.'daki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. İki sorudan oluşan kazanımlarda öğrenciler özellikle dominant beşli ve dominant yedili akorlarının duyumunun ayırt edilmesinde başarılı olurlarken, dominant yedili akoru kök ve çevrimlerinin duyumunda daha çok zorlanmışlardır. Öğrencilerin zorlanmasının sebebi işitme alanındaki kazanımların hedefine ulaşma süresinin diğer alanlara oranla daha uzun sürmesidir.

Araştırmanın 1. ünitesi olan “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 1. ünite sınavı 9. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Solfej Okuma Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları									
Kazanım Adı:									
1.3.4.3. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşliksiz seslendirir.									
1.3.5.1. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir.									
1.3.5.2. Bir bemollü majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder.									
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:									
M12. 38, 39 ve 40 numaralı iki sesli fa majör solfej parçalarını arkadaşım ile doğru bir şekilde seslendirdim.									
M13. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.									
M16. Re minör solfej parçalarını arkadaşım ile doğru bir şekilde seslendirdim.									
M17. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.									
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 9. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme				Araştırmacı Gözlemi	Solfej Çalışması	
			1. Ders		2. Ders			1. Ders	2. Ders
			M12	M13	M16	M17			
Minör Armonik	Ö5	19	4	4	4	4	4	3	4
	Ö7	19	3	4	4	4	4		
	Ö21	4*	2	2	3	3	2		
	Ö17	17	4	4	4	4	3		
Capo	Ö16	17	3	2	3	2	4	4	4
	Ö18	18	4	4	3	4	4		
	Ö30	16	3	2	3	2	3		
	Ö4	17	3	3	4	4	3		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	18	3	4	4	4	4	4	4
	Ö13	15	3	2	3	2	3		
	Ö33	15	4	4	4	4	4		
	Ö19	16	3	3	3	3	4		
Domination	Ö31	20	3	3	3	4	4	4	4
	Ö1	10	4	4	4	4	2		
	Ö15	10	4	4	3	4	3		
	Ö23	20	4	4	4	4	4		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	19	4	3	4	4	4	4	4
	Ö3	16	3	4	4	4	3		
	Ö6	16	4	4	3	3	4		
	Ö28	16	4	4	4	2	3		
MAMS	Ö2	18	Gelmedi		3	3	4	4	4
	Ö36	17	3	3	4	3	4		
	Ö22	16	3	3	3	4	3		
	Ö32	14	3	3	4	2	2		
3'ü 1 Arada	Ö14	14	3	4	4	4	3	4	4
	Ö29	16	Gelmedi		4	4	3		
	Ö12	15	4	4	4	2	4		
	Ö11	13	3	4	3	4	2		
Allegro	Ö9	12	3	2	4	3	2	4	4
	Ö35	18	4	3	4	4	4		
	Ö10	15	2	3	2	4	4		
	Ö34	14	Gelmedi		4	4	3		
Jamör	Ö26	16	Gelmedi		3	2	4	3	4
	Ö20	16	4	3	4	3	3		
	Ö27	7*	3	4	3	4	2		
	Ö25	16	4	2	4	4	3		

* işaretli öğrenciler ortalamasının altında puan almışlardır.

Tablo 4.7.'ye bakıldığında, 36 öğrenciden 34'ü başarılı puanlar alırken 2 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Fa majör ve re minör tonunda iki sesli solfej parçaları ile aynı tonlardaki deşifre solfej parçalarını içeren ve 20 puan üzerinden değerlendirilen 9. sorudaki (Ek 5) kazanımlarla ilgili 2 öğrenci tam puan almıştır. Yine öğrenci puanlarına bakıldığında öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımların solfej alanıyla ilgili olduğu gözükmektedir.

Öğrencilerin solfejle ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında, 2. derste çalıştıkları re minör solfej parçalarını 1. derste çalıştıkları fa majör solfej parçalarına göre daha iyi seslendirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. İlk derste iki sesli solfej uygulamasında zorlandıklarını dile getiren öğrenciler, 2. dersle beraber hem gruba hem de çalışma sistemine alıştıklarını söylemişlerdir. Bu duruma alışmadığını ve uygulamadan önceki solfej dersleriyle sınavlarında da çok zorlandığını ifade eden Ö21, öz değerlendirme formunda da çalışmanın kendisi açısından çok iyi geçmediğini belirtmiştir. Sınavda da iyi bir performans gösteremeyen Ö21, solfej alanında sınıftaki en düşük puanı almıştır. Öğrencinin diğer sorulara verdiği cevaplara bakıldığında ise müzik teorisi ve işitme alanlarındaki kazanımlardan genel olarak iyi puanlar aldığı gözükmektedir. Ortalamanın altında olan diğer öğrenci Ö27 ise solfej okurken çok heyecanlandığını söylerken, sınavda da stresli ve heyecanlı bir görüntü çizmiştir.

Araştırmacının gözlemlerine göre öğrencilerin en çok solfej uygulamalarından keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi solfejlerin çoksesli olarak okunmasıdır. Ayrıca ders dışında çalışan öğrencileri de gözlemleyen araştırmacı, öğrencilerin daha çok solfej alanına ağırlık verdiğini görürken, öğrencilerin her kazanımla ilgili sınava hazır olmaları gerektiğini söylemiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.7.'deki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 1. ünite de en başarılı oldukları ve en çok keyif aldıkları kazanımlar da aynı şekilde Tablo 4.7.'deki kazanımlardır.

4.2.2. “Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesi kazanımlarının gerçekleşme durumlarına yönelik bulgular ve yorum

“Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesine yönelik

hazırlanan konularda bilişsel alanda 10, duyuşsal alanda 13 ve devinişsel alanda 16 olmak üzere toplam 39 kazanımla hedeflere ulaşmak istenmiştir.

Araştırmanın 2. ünitesi olan “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 2. ünite sınavı 1. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.8.’de verilmiştir.



Tablo 4.8. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorunu Oluşturmayla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları															
Kazanım adı:															
2.1.1.1. Kök halinde bulunan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarının şifrelerini söyler.															
2.1.1.2. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını oluşturan aralıkları söyler.															
2.1.3.1. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarındaki seslerin birbirine uzaklığını hesaplar.															
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:															
3.Ders/4.Ders															
M4/M5. Majör yedili akorunun majör beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.															
M5/M6. Minör yedili akorunun minör beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.															
M6/M7. Eksilmiş yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.															
M7/M8. Yarı eksilmiş (sansibl) yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.															
-M9. Artmış yedili akorunun artmış beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.															
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 1. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme									Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı		
			3. Ders				4. Ders						3. D.	4. D.	
			M4	M5	M6	M7	M5	M6	M7	M8	M9				
Minör Armonik	Ö5	20	3	4	4	2	4	4	3	3	2	4	3	4	
	Ö7	16	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3			
	Ö21	16	4	4	3	4	2	3	4	4	3	3			
	Ö17	4*	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2			
Capo	Ö16	20	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	
	Ö18	16	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4			
	Ö30	16	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3			
	Ö4	20	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3			
Alvin ve Sincaplar	Ö8	16	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	
	Ö13	12	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3			
	Ö33	0*	Gelmedi				2	2	2	1	1	1			
	Ö19	4*	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2			
Domination	Ö31	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö1	0*	4	4	4	4	Gelmedi					2			
	Ö15	8*	2	2	2	2	3	3	1	1	2	2			
	Ö23	8*	3	4	2	3	2	2	2	2	2	2			
Yurtseven Kardeşler	Ö24	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	
	Ö3	20	Gelmedi				4	4	4	4	4	4			
	Ö6	16	3	2	3	3	2	2	2	3	3	4			
	Ö28	0*	2	3	4	3	3	4	2	2	1	1			
MAMS	Ö2	12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	
	Ö36	16	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4			
	Ö22	12	4	3	2	3	4	4	4	4	4	3			
	Ö32	0*	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1			
3'ü 1 Arada	Ö14	20	3	3	3	3	2	2	2	1	1	4	4	4	
	Ö29	20	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4			
	Ö12	8*	2	2	1	1	4	4	4	4	4	2			
	Ö11	20	Gelmedi				4	4	4	4	4	3			
Allegro	Ö9	12	Gelmedi				3	4	4	4	4	3	3	4	
	Ö35	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4			
	Ö10	16	3	2	3	3	4	4	3	3	3	4			
	Ö34	20	2	2	1	1	2	2	3	3	3	4			
Jamör	Ö26	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö20	12	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3			
	Ö27	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3			
	Ö25	8*	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2			

* işaretli öğrenciler ortalamının altında puan almışlardır.

Tablo 4.8.'e bakıldığında, kazanımları içeren 2. ünite 1. sınav sorusunda (Ek-5) 36 öğrenciden 26'sı başarılı puanlar alırken 10 öğrenci ortalamının altında puan almıştır.

Öğrencilerden 11 tanesi sorudan tam puan alırken 4 öğrenci hiç puan alamamıştır. Ortalamanın altında puan alan 10 öğrenciden 4 tanesi ise başarılı olma sınırına çok yakın puanlar almışlardır. Capo grubunda 2 öğrenci tam puan alıp 2 öğrenci de yüksek puanlar alırken, Allegro grubunda da benzer biçimde öğrenciler yüksek puanlar alırken her öğrenci ortalamanın üstünde puanlar almıştır. Domination grubunda sadece 1 öğrencinin başarılı olması da gruplar açısından bir diğer önemli detaydır. Yedili akorların kuruluşuyla ilgili olan 2. ünite sınavının 1. sorusunda hata yapan öğrenciler genel olarak aralıkları yanlış hesaplayarak değiştirici işaretlerle ilgili sorun yaşamışlardır. Bunun dışında yönergenin yanlış anlaşılmasıyla ilgili herhangi bir öğrenci görüşüne rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise 3. derse nazaran 4. derste kazanımları daha iyi kavradıklarını düşündükleri dikkat çekmektedir. 4. derste ek olarak artmış yedili akoru da anlatılmasına rağmen öğrenciler yine de 4. dersin daha verimli geçtiğini düşünmüşlerdir. Tam puan alan öğrencilerden bazıları kazanımları tam olarak anlayamadığını düşünürken, özellikle Ö34 işaretlediği cevaplarla 3. hafta majör ve minör yedili akorları kurmayı çok az, eksilmiş ve yarı eksilmiş yedili akorları kurmayı ise hiç anlamadığını belirtmiştir. 4. haftaya bakıldığında ise majör ve minör yedili akorları ile ilgili düşünceleri aynı kalırken, eksilmiş, yarı eksilmiş ve artmış yedili akorlarını kurmayı ise daha iyi anladığı Ö34'ün öz değerlendirme formunda ortaya çıkmıştır. Araştırmacının gözleminde ise öğrencinin kazanımlara yönelik yaptığı etkinliklerde başarılı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci kazanımlarla ilk defa karşılaştığında çok zorlandığını düşünürken sonrasında daha iyi kavradığını bu sorudan aldığı tam puanla göstermiştir. Ö14 de sınavdan tam puan alıp 3. hafta kazanımları büyük ölçüde anladığını düşünürken 4. haftada ilginç bir şekilde bazı yedili akorları kurmayı çok az, bazı yedili akorları kurmayı ise hiç anlamadığını öz değerlendirme formunda belirtmiştir. Bu noktada Ö14'ün kazanımla ilgili kendine yeterince güvenmemesi, kazanımları kavrama durumuyla ilgili fazla temkinli olması veya öz değerlendirme formundaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup cevaplamamasıyla ilgili ihtimaller ön plana çıkmaktadır. Grup çalışmaları sırasında araştırmacının gözlemlediği kadarıyla arkadaşlarına da yardımcı olan Ö14'ün kazanımlarla ilgili öz değerlendirmesinin düşük olması bu bakımdan da ilginçtir. Yüksek puan almasına rağmen öz değerlendirmesinde kazanımları kavrayamadığını düşünen başka öğrenciler olduğu gibi, düşük puan almasına rağmen sorudaki kazanımları kavradığını düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerden Ö19, kazanımları büyük ölçüde kavradığını düşünürken bu düşüncesini sınav kâğıdına yansıtamamıştır. Araştırmacının yaptığı görüşmede öğrenci 1. ünite sonundaki

sınavda olduğu gibi 2. ünitenin sonundaki sınavda da heyecan ve stres faktörünün kendisini çok etkilediğini ifade ederken, grupla veya bireysel olarak çok çalışmasına rağmen başarılı olamadığını söylemiştir. Araştırmacının gözleminde de Ö19 istekli bir şekilde çalışmalarını sürdürüp arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmasına rağmen sınavda aynı performansı gösterememiştir.

Çalışma yaprakları incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri çok büyük ölçüde doğru yaptıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmacının gözlemlerine göre de öğrenciler grup çalışması sırasında çok fazla zorlanmazken, sadece yedili akorları kurarken aralıklarla ilgili zaman zaman ortak fikirlere varamadıkları görülmüştür. Yukarıda bahsedildiği gibi kazanımları içeren sınav kâğıtlarında da yedili akorların aralıklarını hesaplamayla ilgili öğrenciler sorun yaşamışlardır.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.8.’deki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin genel olarak çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerde yedili akorları oluşturabildikleri araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkarken, başarısız olan öğrencilerin özellikle akor kurmada aralıklarla ilgili sorun yaşadıkları hem kendi ifadelerinden hem de sınav cevaplarından anlaşılmaktadır.

Araştırmanın 2. ünitesi olan “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 2. ünite sınavı 2. ve 3. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Yedili Akor Oluşturmayla İlgili Kazanımların Gerçekleşme Durumları

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları																	
Kazanım adı:																	
2.1.1.3. İki diyezli majör ve minör (armonik ve melodik) dizinin ne olduğunu, ses değiştiricilerini (inici ve çıkıcı) hangi değiştiricileri aldığını söyler.																	
2.1.2.1. Dizi üzerindeki her bir sesin üzerine dizinin doğal seslerinden oluşan 4 sesli akorlar kurar.																	
2.1.2.2. Majör ve minör dizideki (armonik veya doğal) seslerden oluşturulan 4 sesli akorların hangi karakterde (majör, minör...) olduğunu söyler.																	
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:																	
M1. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların nasıl kurulduğunu anladım.																	
M2. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibl yedili) anladım.																	
M3. Armonik majör dizileri dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibl yedili) anladım.																	
M9. Re majör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
M10. İki sesli olarak verilen re majör dizisini arkadaşım ile beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
M11. Dört sesli kanon şeklinde verilen re majör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
M13. Si minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
M14. İki sesli olarak verilen si minör dizisini arkadaşım ile beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
M15. Dört sesli kanon şeklinde verilen si minör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																	
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 2. ve 3.Soru (40 P.)	Öz Değerlendirme												Araştırma Gözlemi	Çalışma Yaprağı	
			3. Ders							4. Ders						3. D.	4. D.
			M1	M2	M3	M9	M10	M11	M1	M2	M3	M13	M14	M15			
Minör Armonik	Ö5	40	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
	Ö7	35	4	4	3	4	2	1	3	3	3	4	4	4	4		
	Ö21	26	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3		
	Ö17	26	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3		
Capo	Ö16	38	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4
	Ö18	35	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4		
	Ö30	38	4	2	3	3	2	4	3	3	3	4	4	4	4		
	Ö4	31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	39	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
	Ö13	26	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	3		
	Ö33	0*	Gelmedi						2	2	2	2	2	2	1		
	Ö19	13*	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2		
Domination	Ö31	35	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	Ö1	0*	4	4	4	4	4	4	Gelmedi						1		
	Ö15	15*	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2		
	Ö23	26	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4	4	4	3		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	30	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4	3	4
	Ö3	38	Gelmedi						4	4	3	3	4	4	4		
	Ö6	33	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	Ö28	10*	3	1	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	2		
MAMS	Ö2	36	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö36	35	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	Ö22	31	3	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4		
	Ö32	5*	3	3	2	3	4	4	2	2	2	3	2	3	1		
3'ü 1 Arada	Ö14	28	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
	Ö29	35	2	2	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4		
	Ö12	28	4	1	4	3	3	4	3	3	1	4	4	4	3		
	Ö11	36	Gelmedi						4	3	3	3	3	3	3		
Allegro	Ö9	28	Gelmedi						4	4	4	3	3	3	3	3	4
	Ö35	40	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4		
	Ö10	19*	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2		
	Ö34	40	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3		
Jamör	Ö26	36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö20	36	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4		
	Ö27	30	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	Ö25	26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		

* işaretli öğrenciler ortalamının altında puan almışlardır.

Tablo 4.9.'a bakıldığında, 36 öğrenciden 29'u başarılı puanlar alırken 7 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Kazanımları içeren 2. ve 3. soruya (Ek 5) 3 öğrenci tam cevap verip 40 puan alırken bu 3 öğrenciden 2 tanesi Allegro grubundandır. Ayrıca başarılı olan 29 öğrenciden 16'sı 35-40 puan arasında alarak kavradığı kazanımları çok büyük ölçüde sınav kâğıdına yansıtmıştır. Dört gruptaki öğrencilerin tamamı 2. ve 3. soruda ölçülen kazanımlarda başarılı olurken, Domination ve Alvin ve Sincaplar gruplarında ise öğrencilerin başarılı olma oranı yarı yarıyadır. Hem öğrencilerin 3. ve 4. derste öğrendikleri iki diyezli majör ve minör dizileri hem de majör-minör ve armonik-melodik dizi üzerindeki yedili akorların kurulmasını ve işlevini içeren bu çok boyutlu sorularda öğrenciler yönergeyle ilgili bir sorun yaşamamışlardır. Fakat soruya yanlış cevap veren öğrencilerin özellikle armonik majör ve armonik minör dizideki değiştiricilerle ilgili sorun yaşadıkları sınav kâğıtlarında görülmüştür.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise öğrencilerin 4. derste yedili akorların diziler üzerine nasıl kurulduğu ve dizilerdeki niteliğini 3. derse göre daha iyi anladıklarını düşündükleri gözükmemektedir. Sadece Ö12 ve Ö18 3. dersin sonunda verilen öz değerlendirme formunun 2. maddesinde dizilerin üzerine kurulan akorların niteliklerini hiç anlamadıklarını belirtirken, 4. hafta bu kazanımları hiç anlamadığını belirten öğrenci bulunmamaktadır. Yedili akorların dizi üzerine kurulmasıyla ilgili kazanımları çok az anladığını belirten Ö13, buna karşılık re majör ve si minör tonundaki kazanımları tam olarak kavradığını söylerken bu kazanımların birleşimini içeren sorularda başarılı olmuştur. Ö1 ise 3. derste kazanımları tam olarak anladığını ifade ederken, 4. derse gelmemiştir ve yazılı sınava kendi isteğiyle girmedigi için sınavdaki sorulardan da puan alamamıştır.

Çalışma yapraklarında öğrencilerin cevaplarının büyük ölçüde doğru olduğu gözükmemektedir. Fakat özellikle armonik majör ve armonik minör dizilerde yedili akorları oluştururken öğrenciler zaman zaman sorun yaşamışlardır. Dizinin armonik olmasıyla beraber öğrencilerin bazı değiştirici işaretleri koymayı unuttukları da çalışma yapraklarında görülmüştür. Araştırmacı tarafından gözlem yapıldığı sırada öğrencilerin sorularına cevap verilirken, dizilerde oluşan yedili akorların her ne kadar her dizide niteliği aynı olsa da ezber yoluna gidilmemesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.9.'daki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin müzik teorisi alanında en başarılı oldukları sorular da bu kazanımları içeren 2. ve 3. sorulardır.

Araştırmanın 2. ünitesi olan “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 2. ünite sınavı 4. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.10.’da verilmiştir.



Tablo 4.10. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları İşitsel Olarak Ayırt Etme Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları						
Kazanım Adı:						
2.1.4.1. Kök halinde ve armonik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları sadece kök durumunda işitsel olarak birbirinden ayırt eder.						
2.3.1.2. Kök halinde çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları önce melodik, sonra armonik olarak birbirinden ayırır.						
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddesi:						
M12. Melodik ve armonik olarak çalınan akorların majör yedili, minör yedili, eksilmiş yedili veya yarı eksilmiş (sansibl) yedili akor olduğunu duyarak ayırt ettim.						
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 4. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme	Araştırmacı Gözlemi	Çalışma Yaprağı	
			4. Ders		3. Ders	4. Ders
Minör Armonik	Ö5	8*	1	3	4	4
	Ö7	4*	2	2		
	Ö21	8*	3	3		
	Ö17	4*	3	1		
Capo	Ö16	16	2	4	4	4
	Ö18	8*	3	3		
	Ö30	4*	3	2		
	Ö4	12	2	3		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	16	2	4	3	4
	Ö13	12	2	3		
	Ö33	0*	2	1		
	Ö19	8*	2	2		
Domination	Ö31	4*	4	4	4	4
	Ö1	0*	Gelmedi	1		
	Ö15	8*	2	2		
	Ö23	8*	2	2		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	8*	4	3	4	4
	Ö3	8*	2	2		
	Ö6	4*	2	2		
	Ö28	0*	4	1		
MAMS	Ö2	8*	4	3	4	4
	Ö36	4*	1	1		
	Ö22	4*	1	1		
	Ö32	0*	2	1		
3'ü 1 Arada	Ö14	12	3	3	3	4
	Ö29	4*	3	3		
	Ö12	12	2	3		
	Ö11	4*	2	1		
Allegro	Ö9	8*	3	2	4	4
	Ö35	8*	2	3		
	Ö10	16	1	4		
	Ö34	0*	3	1		
Jamör	Ö26	12	2	3	4	4
	Ö20	12	2	3		
	Ö27	4*	2	2		
	Ö25	4*	3	1		

* işaretli öğrenciler ortalamasının altında puan almışlardır.

Tablo 4.10.'a bakıldığında, 36 öğrenciden sadece 9'u başarılı puanlar alırken 27 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. 2. ünitenin sınav sonucuna bakıldığında öğrencilerin en çok zorlandıkları sorunun bu kazanımları içeren 4. soru (Ek-5) olduğu gözükmemektedir. Öğrenciler diğer sorularda %75 ve üzerinde başarılı olurlarken sadece bu soruda %25 oranında başarılı olmuşlardır. Başarılı olan 9 öğrenci içinden tam puan alan olmazken, bu 9 öğrenciden 6 tanesi 20 puan üzerinden 12 puan alarak alt sınıra yakın bir başarı puanı almıştır. 11 öğrenci ise 8 puan alarak 10 puanlık ortalamaya yaklaşmalarına rağmen başarıya ulaşamamışlardır. Öğrencilerin 2. üniteye oranla daha başarısız oldukları 1. ünite sonundaki sınavda bile bu soruyu içeren kazanımlar kadar zorlanmadıkları gözükmemektedir.

Öğrencilerin kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise başarılı olan 9 öğrenciden kazanımları tamamen kavradığını düşünen öğrenci bulunmadığı Tablo 4.10.'da gözükmemektedir. Ö10 yedili akorların duyumunu içeren kazanımları hiç kavrayamadığını söylemesine rağmen en yüksek puan alan 3 öğrenciden biri olmuştur. En yüksek puanı alan diğer 2 öğrenci Ö8 ve Ö16 ise kazanımları çok az kavradıklarını belirtmişlerdir. Fakat araştırmacının gözlemlerinde yüksek puan alan öğrencilerin etkinliklerdeki yedili akorları duyabildikleri görülmüştür. Buna karşılık önceki sınavlarda duyum sorularında yüksek puan alan ve normalde işitme alanında görece daha kolay kazanımları gerçekleştiren öğrencilerin, yedili akor duyumlarıyla ilk defa karşılaşmaları nedeniyle başarılı olsalar bile kazanıma tamamen hâkim olmadıkları için böyle bir değerlendirme yaptıkları öğrencilerle yapılan görüşmede ortaya çıkmıştır.

Çalışma yapraklarına bakıldığında öğrencilerin etkinliklerdeki sorulara doğru cevaplar verdiği gözükmemektedir. Sınavda düşük bir başarı oranı yakalanmasına rağmen çalışma yapraklarında soruların doğru cevaplanmasında, grupta yedili akoru doğru duyan ve cevabından emin olan öğrencinin cevabının yazılması, cevap kâğıdına sahip olan öğrencilerin soruya yanlış cevap verseler bile doğru cevabı geçirmeleri, akorları yeterli sayıda piyanoda çalıp pratik yapmamaları gibi olası sebepler bulunmaktadır.

Öğrencilerin işitme alanında zorlandıkları uygulama sırasında da fark edilirken, araştırmacı tarafından derslere daha hazır bir şekilde gelmeleri açısından öğrencilere bilgisayardan çalışabilecekleri ve içinde aralık ve akor duyumu, melodik ve ritmik dikte gibi seçenekleri bulunduran “Auralia” programını kullanmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca cep telefonlarında bulunan “My Ear Training”, “Perfect Ear”, “Music Theory Helper” gibi müzik teorisi, solfej ve işitme konularını kapsayan mobil uygulamalar hakkında bilgilendirme

yapılarak, öğrencilerin ders dışında da bireysel olarak çalışıp grup çalışmalarında daha etkin olabilecekleri anlatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarıyla daha çok bir araya gelmeleri istenerek birbirlerine bu konularda yardımcı olabileceklerinin de altı çizilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında kazanımın öğrencilerin seviyesini aştığı anlaşılmaktadır. Müziksel işitme alanının diğer alanlara göre daha uzun bir zaman diliminde gelişim göstermesi ve öğrencilerin çoğunun suni (ikincil) yedili akorların duyumuyla ilk defa karşılaşmasından dolayı öğrenciler bu kazanımları içeren soruda büyük oranda başarısız olmuşlardır. Yine de derste yapılan duyum çalışmaları Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinin birden çok alanı içinde barındırmasından dolayı kısıtlı bir sürede yapıldığından işbirlikli öğrenmeyle öğrenciler daha uzun süre beraber çalışma fırsatı bulmuşlardır. Beraber çalışmanın daha verimli olduğu işitme çalışmasında işbirlikli öğrenmenin kullanılmasının, bu yönüyle öğrencilerin duyumlarını geliştirmede yine de faydalı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın 2. ünitesi olan “Sunî [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin 2. ünite sınavı 5. soru değerlendirme puanı, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yaprakları incelenerek sonuçlar Tablo 4.11.’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları Ünitesinde Bulunan İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Solfej Okuma Kazanımlarının Gerçekleşme Durumları

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansıbl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları									
Kazanım Adı:									
2.3.4.3. İki diyezli majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşliksiz seslendirir.									
2.3.5.1. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir.									
2.3.5.2. İki diyezli majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder.									
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:									
M12. Leo R. Lewis’in solfej kitabındaki 48 ve 49 numaralı iki sesli re majör solfej parçalarını arkadaşımlla doğru bir şekilde seslendirdim.									
M13. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.									
M16. İki sesli si minör solfej parçasını arkadaşımlla doğru bir şekilde seslendirdim.									
M17. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.									
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 5. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme				Araştırmacı Gözlemi	Solfej Çalışması	
			3. Ders		4. Ders			1. Ders	2. Ders
			M12	M13	M16	M17			
Minör Armonik	Ö5	19	2	4	4	4	4	3	4
	Ö7	10	1	1	4	4	2		
	Ö21	0*	3	4	3	3	1		
	Ö17	16	2	4	4	4	3		
Capo	Ö16	18	3	4	3	2	4	4	4
	Ö18	18	4	4	4	4	4		
	Ö30	18	4	4	4	4	4		
	Ö4	3*	3	3	3	3	1		
Alvin ve Sincaplar	Ö8	17	3	4	3	4	4	4	4
	Ö13	18	4	3	4	3	4		
	Ö33	10	Gelmedi		4	4	2		
	Ö19	17	3	3	3	3	4		
Domination	Ö31	20	4	4	4	4	4	4	4
	Ö1	13	4	4	Gelmedi		3		
	Ö15	14	4	4	4	4	3		
	Ö23	20	4	4	4	4	4		
Yurtseven Kardeşler	Ö24	12	4	4	4	4	3	4	4
	Ö3	15	Gelmedi		4	4	3		
	Ö6	12	3	4	3	3	3		
	Ö28	12	3	3	4	4	3		
MAMS	Ö2	19	4	4	4	4	4	4	4
	Ö36	19	3	3	3	3	4		
	Ö22	17	3	4	4	4	4		
	Ö32	14	3	4	3	3	3		
3’ü 1 Arada	Ö14	15	3	4	4	3	4	4	4
	Ö29	18	3	3	4	4	3		
	Ö12	19	3	2	4	2	4		
	Ö11	9*	Gelmedi		3	3	2		
Allegro	Ö9	12	Gelmedi		3	3	3	3	4
	Ö35	19	4	3	3	4	4		
	Ö10	18	2	2	2	4	4		
	Ö34	18	3	3	3	3	3		
Jamör	Ö26	9*	4	4	4	4	3	3	3
	Ö20	10	3	4	4	4	3		
	Ö27	14	2	2	3	4	3		
	Ö25	13	2	2	3	3	2		

* işaretli öğrenciler ortalamanın altında puan almışlardır.

Tablo 4.11.'e bakıldığında, 36 öğrenciden 32'si başarılı puanlar alırken 4 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Re majör ve si minör tonundaki iki sesli solfej parçaları ile aynı tonlardaki deşifre solfej parçalarını içeren ve 20 puan üzerinden değerlendirilen 5. sorudaki (Ek 5) kazanımlarla ilgili 2 öğrenci tam puan almıştır. Ö21 ise 1. üniteadaki solfej sınavında parçanın kısa bir bölümünü seslendirirken bu sınavda solfej parçasını kendi isteğiyle seslendirmeyip 0 puan almıştır. Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersini daha önce de alan Ö21'le yapılan görüşmede öğrencinin çekindiği için önceki yıllarda da solfej parçalarını seslendirmedeği ortaya çıkmıştır. Öğrenci puanlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımların solfej alanıyla ilgili olduğu gözükmemektedir.

Öğrencilerin 3. derste seslendirdikleri re majör ve 4. derste seslendirdikleri si minör solfej parçalarıyla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında si minör solfej parçalarını daha iyi uyguladıklarını düşündükleri Tablo 4.11.'de gözükmemektedir. Kazanımları tamamen kavradıklarını düşünen öğrenciler genel olarak yüksek puanlar alırken, sadece Ö26 kazanımı gerçekleştirdiğini düşünmesine rağmen ortalamanın altında puan almıştır. Ö26 dışındaki diğer Jamör grubu üyelerine bakıldığında da başarılı olsalar bile ortalama veya ortalamaya yakın puanlar almışlardır. Bu gruptan Ö27 ve Ö25 3. dersin çok verimli geçmediğini düşünürken, 4. dersin kendileri açısından daha faydalı olduğunu düşünmüşlerdir. Kazanımlarla ilgili sorudan ortalama bir puan alan Ö7 ise benzer şekilde 3. derste kazanımları hiç kavrayamadığını düşünürken, 4. derste kazanımları tamamen kavradığını düşünmüştür.

Araştırmacının gözlemlerine göre 1. ünite de olduğu gibi 2. ünite de öğrencilerin en çok solfej uygulamalarından keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin solfej uygulamalarını sevmesinin en önemli sebebi, solfej parçalarının grup çalışmasına uygun bir şekilde iki sesli olarak gerçekleştirilmesidir. Ayrıca hem üniteadaki dizi çalışmasını destekleyen hem de öğrencileri solfej parçalarına hazırlayan çoksesli dizi çalışmalarında 4 sese kadar kanon çalışmalarının bulunması öğrencilerin beraber çalışmaları için iyi bir fırsat olmuştur. Araştırmacının gözlemlerinden çıkan bir diğer sonuç ise ilk derste beraber solfej okumakta zorlanan öğrencilerin dersler ilerledikçe birbirini daha çok tanıması ve daha iyi bir uyum yakalamasıdır.

Sonuç olarak öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında 4.11.'deki kazanımların çoğunun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 1. ünite de olduğu gibi 2. ünite de öğrencilerin en başarılı oldukları ve en çok keyif aldıkları kazanımlar Tablo 4.11.'deki kazanımlardır.

4.3. Batı Müziği Teori ve Uygulaması Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı doğrultusunda “Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda uygulamadan sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler kendileri ve grubu açısından süreci değerlendirmiştir. Araştırmada Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde öğrencilere uygulanan işbirlikli yöntemin gerçekleşmesini sağlayan koşullar olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi boyutlarına yönelik düşünceleri aşağıda incelenmiştir.

4.3.1. Olumlu bağımlılık ilkesine ilişkin bulgular ve yorum

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık ilkesine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre sınıflandırılan öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

MAMS grubu üyelerinin görüşlerine bakıldığında olumlu bağımlılık ilkesine yönelik olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Gruptaki öğrenciler içinden sadece Ö22 düşük puan alıp grup puanına katkı sağlayamayacağı kaygısıyla ilgili:

“Düşük not alıp grup puanına bir şey katamazsam diye endişelendim ve öyle de oldu.” demesine rağmen 2 sınavda toplam 4 bireysel gelişim puanı alarak grupta en yüksek 2. bireysel gelişim puanını alan öğrenci olmuştur. Ö22, bireysel kaygısı dışında grup olabildiklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Grup arkadaşlarımızla birbirimizi gerçekten çok benimsedik.”

MAMS grubundan Ö36 ise olumlu bağımlılığa sahip bir grup olarak birbirlerinin açıklarını kapattıklarını ve başarı için birbirlerine ihtiyaç duyduklarını söylerken grup başarısı açısından güzel sanatlar lisesi mezunu arkadaşlarına güvendiğini şöyle ifade etmiştir:

“Bireysel çalışma yaparken daha az verim aldığımı gördüm. Grup çalışmasında birbirimizin eksiklerini tamamlayabiliyoruz. Her birimizin ayrı konularda düşünceleri oluyor ve ellerinden geldiğince de yardım edebiliyorlar. Başarı için birbirimize ihtiyacımız olduğunun farkındaydık. Grup içerisinde güzel sanatlar lisesi mezunu arkadaşlarımız vardı. Ben ve Ö32 normal lise mezunuyduk. Başarı konusunda onlara daha çok güvendim. Grup

puanını ilk haftalarda Ö32'yle getirdik. Kendimize bu konuda çok şaşırdık ama bu azmin ve başarının bir de sabrın güzel örneği idi.”

Aynı şekilde Ö32 de iyi bir grup olup başarıyı beraber elde ettiklerini söylerken Ö36 gibi güzel sanatlar lisesinden gelen arkadaşlarının katkısının çok olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak MAMS grubunun diğer bir üyesi olan Ö2, uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sırasında gruptaki olumlu bağımlılığa ilişkin:

“Grup çalışması elbette sadece benim başarı durumumla olmayacak. Onların bana katkı sağlayacağından emin bir şekilde başladım. Gayet yüksekti inancım çünkü birbirimize bir şeyler katacağımızdan emindim. Benim bilmediğim şeyleri grup arkadaşlarım biliyor veya onların bilmediği şeyleri ben biliyorum.” demiştir. Ö2, uygulama bittikten sonra da çalışmadan ve grup arkadaşlarından çok memnun olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Grup arkadaşlarım bana çok fazla katkı sağladı. Bence grup çalışması hem dersi anlamamızı sağlıyor hem de bizi birbirimize bağlıyor. Onları çok seviyorum.”

Capo grubu üyeleri de gruplarının olumlu bağımlılığa sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Grup üyelerinden Ö4 ve Ö30 grup arkadaşları başarılı olduğu için bu durumu grubu ve kendileri açısından avantaj olarak görmüşlerdir.

Ö30, *“Ö16 ve Ö18'in puanları Ö4 ve benim puanlarımıza bakılınca daha yüksekti. Grup başarımız da iyi yönde etkilendi.”* demiştir. Grup puanlarına bakıldığında Ö30, Ö4 ve Ö18 her iki sınavdan da toplamda en yüksek puan olan 6 grup puanı alırken Ö16 ise toplamda grubuna 4 puan kazandırmıştır.

Temel sınavda en düşük puanlardan birisini alıp sonrasında puanını yükselten Ö4 de başarılı olmasında arkadaşlarının katkısına vurgu yaparak:

“Birlikte başarılı olacağımızı biliyordum çünkü arkadaşlarım başarılılardı.” demiştir.

Olumlu bağımlılık ilkesi kapsamında grup üyelerinin tamamının sorumlulukları yerine getirdiğinin altını çizen Ö30:

“İyi bir gruptuk. Herkes elinden geleni yaptı ve güzel puanlar ortaya çıktı.” derken grupta diğer arkadaşlarına göre daha başarısız olan arkadaşlarının iyi puan almasından mutluluk duyan bir diğer Capo grubu üyesi Ö16:

“Mutlu hissettim. İlk sınavında başarısız olan arkadaşların bile daha sonrasında çalıştığına ve iyi not aldığına şahit oldum.” demiştir. Grup başarısının diğer arkadaşların puanlarına da bağlı olmasına olumsuz yaklaşan Ö18 ise:

“Biraz kötü gibi duruyordu çünkü başkası yüzünden kaybetme şansınız var.” diyerek uygulamadan önce puan sisteminin gruba bağlı olmasına olumsuz yaklaşırken, uygulamadan sonra grupta herkesin eşit seviyede katkı sağlayarak birbirlerinin eksiklerini kapattığını ve gereken çabayı gösterdiğini söyleyip olumlu bağımlılığa sahip olduklarını söylemiştir.

Yurtseven Kardeşler grubu üyelerine bakıldığında iki öğrenci ders süreci başlamadan önce grup arkadaşlarının katkılarının olumsuz yönde olacağını düşünerek grubun olumlu bağımlılığa sahip olması konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir. Fakat uygulama sonrasında görüşlerinin değiştiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Grubumdakilerin grubun başarısını etkilemesi ile ilgili başta biraz olumsuz düşünüyordum. Başladıktan sonra başarılı olabileceğimizi düşündüm.” (Ö6)

“Grup arkadaşlarının grubun başarısını kötü yönde etkileyeceğini düşündüm. Fakat öyle olmadı.” (Ö24)

Yurtseven Kardeşler grubu üyesi Ö28:

“Bireysel çalışmadan çok grup çalışmasının daha yararlı olması beni iyi hissettirdi. Grup çalışmaları sırasında bir grup olduğumuzu ve etkinlikleri birlikte yürütmemiz gerektiği izlenimini verdim.” diyerek grup çalışmasının bireysel çalışmaya göre daha yararlı olduğunu düşünürken ortak amaca ulaşmak için uyumlu bir görüntü sergilediğini ifade etmiştir. Ö3 ise:

“Grup başarısının diğer arkadaşlara da bağlı olmasını sevdim. Sevmemin en büyük nedeni ise bencillik olmamış oldu. Yani kimse sadece kendini düşünmedi.” diyerek bencillikten uzak bir grup olduklarının altını çizmiştir.

Minör Armonik grubundan Ö17 düşük puan alma kaygısıyla ilgili:

“Düşük not aldığımda arkadaşlarımı da etkileyecek olması biraz korkuttu.” derken grup çalışmasından önce faydalı olacağını düşünmediğini belirtmiştir. Fakat çalışmadan sonra bu düşüncesinin değiştiğini ve grup başarısı için inancının arttığını vurgulayarak:

“Dersler tamamlandıktan sonra grubun başarısına dair katkıma inancım iyi yönde gelişti ve grup olarak geliştik.” demiştir. Aynı gruptan Ö5 ise grubunun başarısı için kendi

katkısına dair inancının olumlu yönde olduğunu belirterek, grup puanları hesaplanırken başarı durumunun diğer arkadaşlara da bağlı olmasıyla ilgili:

“Bir grup olduğumuz için olması gereken de buydu.” demiştir. Ö7, Minör Armonik grubundaki arkadaşlarının etkinlikleri tamamlamaya yönelik gayretleri olmasına rağmen daha istekli olabileceklerini ifade edip:

“Grubun en son halinden daha iyi veya verimli olabilirdik.” demiştir.

Başarı durumunun diğer grup arkadaşlarına bağlı olmasından çok memnun olmayan Minör Armonik grubu üyesi Ö21 ise:

“Grup puanının başka birisine bağlı olması kötü hissettirdi.” demesine rağmen grup arkadaşlarının grubun başarısı için oldukça fazla gayret gösterdiklerini ifade ederek onları bu açıdan takdir etmiştir.

Alvin ve Sincaplar grubu üyeleri de olumlu bağımlılığa sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Ö8:

“Bir grup çalışması olduğu için başarı durumunu hepimizin başarısı etkiler. Grubumu sevdim. Ve kendimi gayet iyi hissettim.” demiştir. Ö13 uygulamadan önce gruba çok fazla katkı sağlayamayacağını düşünmesine rağmen farklı fikirlere sahip iyi bir grup olduklarını dile getirerek grup arkadaşlarına teşekkür etmiştir. Ö19 ise:

“Herkesin birbirine katkısı olduğunu düşünüyorum. Kötü gelişen durumlarda da çözüme ulaşma açısından kendimizi geliştirdik.” diyerek grubunun olumlu bağımlılığa sahip olduğunu dile getirmiştir.

Domination grubunda çalışma sırasında birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklediklerini belirten Ö1:

“Grup halinde olmamız bize çok şey kattı. Herkes birbirinin öğretmeniydi. Birbirimizi tamamladığımız için iyi hissettim.” diyerek grup arkadaşlarının olumlu bağımlılık ilkesine göre hareket ettiğini ifade etmiştir. Ö15 uygulama öncesinde grup çalışması hakkında olumsuz düşüncelerinin sonrasında olumlu yönde geliştiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Başlarda pek verimli olmayacağını düşünmüştüm ama zaman geçtikçe yanıldığımı fark ettim.” derken, Ö31:

“Grup arkadaşlarımdan birisiyle anlaşamam da güzel bir şeyler yapabileceğimize inanıyordum. Grup çalışması güzeldi, arkadaşlarımla konuları daha iyi pekiştirmiş oldum.” diyerek uygulama sırasında olumsuzluk yaşansa da birbirlerini desteklemeleri gerektiğini eklemiştir. Ö23 ise grubun başarısının diğer grup arkadaşlarına da bağlı olmasına temkinli yaklaşarak:

“Kurunun yanında yaşıyor da yanmasının bence hem iyi hem de kötü yanları vardı.” demiştir. Grubun motivasyonunun yüksek olduğunu dile getiren Ö23, buna karşılık grup arkadaşlarının bazılarıyla anlaşmakta zorluk yaşadığını söylemiştir.

3’ü 1 Arada grubu üyesi Ö12 ortak grup puanının herkesin hak ettiği puanlar olduğuna dikkat çekerek:

“Çalışmaları beraber yaptığımız için grup puanlarının hepimizin hak ettiği puanlar olduğunu düşündüm.” şeklinde görüş bildirmiştir. Grup arkadaşıyla farklı düşünen Ö29:

“Başarı durumunun diğer arkadaşlarıma da bağlı olması beni çok mutlu etmedi. Grup puanımızın da yüksek olduğunu düşünmüyorum.” demesine rağmen:

“Yine de çalışmalarımız güzel ve verimliydi.” diyerek çalışmalardaki performanslarını sınavlara yansıtamadıklarını dile getirmiştir. Ö11 ise grup puanı hesaplanırken başarı durumunun diğer arkadaşlara da bağlı olmasına kendi açısından yaklaşarak:

“Grubuma daha faydalı olmak için daha istekli ve verimli olmak için daha fazla çalışma hissi verdi.” demiştir.

Jamör grubu üyeleri de olumlu bağımlılık ilkesini oldukça benimsemiştir. Ö27:

“Sonuçta bu bir grup çalışması, birimizin eksiği hepimizin eksiği demektir. Bu güzel bir şey bence.” diyerek bu açıklamayla olumlu bağımlılık ilkesini özetlemiştir. Ö26 da bu grup çalışmasının öğretici olduğunu vurgulayarak:

“Grup çalışmasının olumlu tarafı, bizim için güzel bir tecrübe oldu ve ortak çalışma nasıl olur, nedir bunları öğrendik.” demiştir. Ö20 ise uygulamadaki grup çalışmasıyla oynadığı oyunlar arasında bağlantı kurarak:

“Grup başarısını beraber belirlememiz bana gayet normal geldi. Oynadığım çoğu oyun zaten böyleydi.” demiştir. Jamör grubundan Ö25 de grup arkadaşlarının çok katkı sağladığını söyleyerek:

“Hepimiz başarılı olmak için birbirimize destek çıktık.” diyerek diğer arkadaşları gibi olumlu bağımlılığa sahip olan bir grup olduklarını ifade etmiştir.

Olumlu bağımlılık ilkesi ile ilgili Allegro grubundaki öğrenci görüşlerine bakıldığında Ö9 süreç içerisinde birbirlerini tamamladıklarını dile getirerek:

“Grup olarak herkes farklı bir konuda iyiydi ve birbirimize bir şeyler kattık.” demiştir. Ö10 ise çalışmalar sırasında grup olarak yeterli çaba gösterilmediğini söylemesine rağmen yine de konuları daha iyi anladıklarını ifade etmiştir.

Ö34 grup olarak çok fazla bir araya gelememekten şikâyetçi olmasına rağmen:

“Grup çalışması iyi bir uygulama oldu. Verim aldığımız yönleri oldu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Olumlu bağımlılık ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu grup başarısının grubun diğer üyelerine de bağlı olmasına olumlu yaklaşarak grup olma fikrini benimsemiştir. Bazı öğrenciler özellikle grup arkadaşları başarılı olduğu için grup olmaktan memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

4.3.2. Bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesine ilişkin bulgular ve yorum

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenmenin bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre sınıflandırılan öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

MAMS grubundan Ö2 grupta gösterdiği çaba ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ben de en az arkadaşlarımdan bana sağladığı kadar çok katkı sağladığımı düşünüyorum. Sınavdan önce veya sınavdan sonra olumsuzluklar yaşansa bile hep olumlu bakmaya çalıştım.”

Ö22 ise sadece puan veya ders başarısı olarak değil, kendisini ifade anlamında ilerlediğini vurgulayarak: *“Grup çalışmamızın çok fazla olumlu yönü vardı. Öncelikle arkadaşlarımla bir konu hakkında tartışmayı öğrendim ve kendimi ifade etme konusunda kendimi geliştirebileceğimi gördüm.”* demiştir. Ayrıca bireysel olarak yaptığı hataların da farkına vardığını söyleyerek:

“Çok basit hatalarımdan öğrendim.” demiştir.

MAMS grubunun bir başka üyesi Ö36 okuldaki çalışmalar dışında da devamlı çalıştıklarını söyleyerek arkadaşlarının sorun yaşadığı yerlerde onlara yardımcı olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Sadece okulda değil okul dışında da teoriye vakit ayırdık. Arkadaşlarımın hepsiyle ayrı ayrı çalıştım. Çalıştırdım ve ilgilendim. Eksik yerlerinde, anlamadıkları yerde hep çözüm buldum.”

Sınavlarda zorlandığını dile getiren Ö32 yine de çaba gösterdiğini ve uygulamadan keyif aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Çalışmalar sırasında ben elimden geldiğince çabalıyordum daha doğrusu zevk alıyordum.”

Capo grubundaki öğrenciler de genel olarak arkadaşlarına katkı sağladıklarını ve kişisel olarak sorumluluklarını yerine getirdiklerini söylemişlerdir.

Ö4 uygulamadan önce bu derste zorlandığını belirtmiştir. Kişisel kaygılarından bahsettikten sonra arkadaşlarının yardımıyla sorumluluklarını yerine getirdiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Başta yük oluyormuşum gibi hissettim fakat konuları anlamaya başladıkça bu düşüncem yok oldu. Etkinliklerden önce derslerde geri kalıyordum. Dersler tamamlandıktan sonra anlamadığım konuları anlamaya başladım. Grup çalışmaları derste anlayamadığım kısımları anlamamı sağlıyor.”

Capo grubundan Ö18 sınavlardan yüksek puanlar alırken arkadaşlarına sağladığı katkıyla ilgili:

“İlerideki mesleğim açısından isteyerek arkadaşlarıma katkı sağladım.” demiştir. Arkadaşlarının yorumlarına bakıldığında da Ö18’in öğrendiği konuları arkadaşlarına iyi bir şekilde aktardığı ortaya çıkmaktadır. Gruptaki bir diğer üye Ö16 da konuya benzer bir şekilde yaklaşarak:

“Anlamayanlara anlatmaya çalıştım, beraber çalıştık ve başarılı sonuçlar elde ettik.” deyip bireysel olarak öğretme amacını da benimsediğini söylemiştir.

Ö30 bireysel olarak değerlendirilmesine rağmen grup çalışmasının faydasını gördüğünün altını çizerek:

“Tek başıma çalışmadığım için grup çalışması benim için oldukça yararlı oldu. Notlarımın daha da yükseleceğine inanıyorum.” demiştir. Ö30, tahmin ettiği gibi bu çalışmayla beraber sınavlardan daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca arkadaşlarına yardım ettiğini de ekleyen Ö30:

“Elimden geldiği kadar bana sorulan her soruya cevap vermeye çalıştım.” demiştir.

Yurtseven Kardeşler grubuna bakıldığında öğrenciler sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtirken, bazı öğrenciler arkadaşlarına konuyu aktarabilmekten dolayı mutlu olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö3:

“Anlatmayı sevdiğim için zevkli geçeceğini düşündüm. Ders tamamlandığında en zoru anlatmış bunu fark etmiş oldum.” diyerek bildiğini karşı taraf aktarmanın zorluğundan bahsetmiştir. Sınavlarda bireysel olarak değerlendirilmesine rağmen grup çalışması sayesinde daha iyi hazırlandığını dile getirerek:

“Bu çalışmayla sınava yönelik daha iyi olduğumu ya da olacağımı anladım. Arada yapılan sınavlar bizi finallere daha iyi hazırladı.” demiştir.

Bu çalışmayla arkadaşlarına yardımcı olduğu için mutlu olan bir diğer grup üyesi Ö6:

“Dersler tamamlandıktan sonra kendimi geliştirdiğimi ve arkadaşlarıma birkaç bilgide yardımcı olduğumu düşündüm. Bu durum beni sevindirdi.” derken bu çalışmanın kendisini geliştirmek için bir fırsat olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Böyle bir çalışma olacağını duyduğum zaman bu çalışmayla kendimi daha iyi bir şekilde geliştireceğimi düşündüm. Emin olmadığım bilgileri önceden araştırıp grup arkadaşlarıma yanına hazır gidiyordum.”

Çalışmalarda kişisel olarak sabırlı olduğunu ve arkadaşlarının da kendisine aynı şekilde davrandığını belirten Ö28:

“Grup arkadaşlarım yanlış yaptığımda sabırla beklediler. Bu beni motive etti. Ben de aynı şekilde yanlış da yapsalar sabırla bekledim.” demiştir.

Ö24 ise:

“Grup arkadaşlarıma katkı sağlamak için elimden geleni yaptım.” diyerek gruptaki sorumluluklarını bireysel olarak yerine getirdiğini ifade etmiştir.

Minör Armonik grubundaki öğrenciler de grup çalışmalarında bireysel olarak çaba gösterdiklerini söylemişlerdir. Ö5:

“Elimden geleni yaptım.” derken Ö21 arkadaşlarını motive ettiğini şu şekilde söylemiştir:

“Hızlı ve etkin çalışmak için arkadaşlarımı motive ettim.” Ö7 ise daha çok kendisini değerlendirip:

“Çalışma sonunda bazı konularda yetersiz olduğumu gördüm. Duymada sıkıntı çektim. Teoride de emin olmadığım yerler oluyordu.” demiştir.

Alvin ve Sincaplar grubu üyeleri de diğer gruplarda olduğu gibi kişisel sorumluluklarını yerine getirdiklerini söylemişlerdir. Ö33:

“Arkadaşlarıma zorlandıklarında yardım ettim.” deyip:

“Birilerine bir şeyler katmayı her zaman çok sevmişimdir.” diye ekleme yapmıştır. Ö8 ise arkadaşlarına verdiği katkıyı:

“Ben arkadaşlarıma faydalı olduğumu düşünüyorum. Yapamadığımız konuları çalıştık.” şeklinde dile getirmiştir.

Ö13 de arkadaşlarına yardım etmeye çalıştığını söyleyerek bireysel olarak kendisini şu şekilde değerlendirmiştir:

“Elimden geldiğince katkı sağlamaya çalıştım ve çalışmalara katılmaya özen gösterdim. İsteddiğimde bilgilerimi kullanabileceğimi fark ettim.”

Ö19 da grup çalışmalarını organize etme anlamında sorumluluk aldığını ifade ederek:

“Her grup çalışmasında bulundum. Grup çalışmalarına arkadaşlarımı genelde ben çağırdım. Katkı sağlayamadığım yerde yardım istedim ve tekrar katılım sağladım.” demiştir.

Domination grubundan Ö23 süreci daha çok kendisi yönünden değerlendirerek:

“Bu çalışma teorimi geliştirmemi sağladı ama ben bazı yerleri yanlış anlamışım. Bir an önce düzeltmem gerekiyor, ayrıyeten grubumla daha verimli çalışmam gerekiyor.” demiştir. Uygulama bittikten sonra ise:

“Kendimi geliştirdiğimi hissettim.” diyerek kişisel gelişimine vurgu yapmıştır.

Ö31 ise:

“Grubun başarısı için yeterli çaba gösterdiğime inanıyorum.” deyip teori alanında kendisini geliştirdiğini söylemiştir.

Ö15 ise kişisel çabasıyla ilgili:

“Gayet olumlu ve sorumluluk sahibi bir tavır sergilediğimi düşünüyorum.” ifadesini kullanırken grup arkadaşlarının davranışlarından yeterince motive olamadığını belirtmiştir.

Domination grubunun bir diğer üyesi olan Ö1:

“Kendime inancım vardı. Elimden geldiği kadar bilgilerimi aktardım. Arkadaşlarımla bilgi alışverişi içinde olmak verimli olur diye düşündüm.” deyip sorumluluk sahibi bir tutum sergilediğini vurgularken, derslerin yetersiz olmasından dolayı bu çalışmanın faydalı olacağını düşündüğünü söylemiştir.

3’ü 1 Arada grubu üyeleri ise sürece daha çok kendi kişisel gelişimleri açısından bakmışlardır. Örneğin Ö11:

“Bu çalışmanın kendi açımdan faydalı olacağını, eksiklerimi uygulamalı bir şekilde daha iyi giderebileceğimi düşündüm ve aynen öyle oldu. Dersi daha iyi anladım.” derken, arkadaşlarına karşı sorumlulukları ile ilgili:

“Tam kapasite katkı sağladığımı ve daha verimli bir çalışma yapmaya yardımcı olduğumu düşünüyorum.” demiştir. Ö29 ise bireysel gelişimi ile ilgili öz eleştiride bulunarak:

“Daha çok çalışmam gerek.” demiştir. Ö29’un aksinde bu çalışmada olumlu anlamda geliştiğini düşünen Ö12:

“Ben gerçekten çok ama çok ilerlediğimi düşündüm çünkü son sınavlarda yüksek almaya başladım. Bir şeyleri ezberlediğimi değil de öğrendiğimi hissettim. Teori konusunda ve duyum konusunda geliştiğimi düşündüm.” demiştir.

Jamör grubunda bulunan öğrenciler sorumluluklarını gerçekleştirirken öğretici rollerini vurgulamışlardır. Ö20 arkadaşlarına konuyu aktarırken farklı bir şekilde öğretme taktiği geliştirdiğini söylerken:

“Kendi adıma zaten birine öğretirken daha iyi öğrendiğimi bildiğimden grup çalışmasının çok fazla katkısı olacağını düşünmüştüm.” demiştir.

Jamör grubundan Ö9 arkadaşlarına destek çıkararak ders süresinde ve dışında sorumluluklarını yerine getirdiğini söylemiştir. Ö27 ise grubun başarısı için üzerine düşeni yapacağına dair inancından bahsederek:

“Her zaman bilgimi arkadaşlarıma aktarabileceğime inancım vardı ve düşündüğüm gibi oldu.” demiştir. Süreç boyunca arkadaşlarını motive ettiğini söyleyen Ö26:

“Arkadaşlarımla hep olumlu yönde konuştum ve anlamadığımız yerleri birlikte anlamaya çalıştık.” demiştir.

Allegro grubunda da öğrenciler kişisel sorumluluklarını ifade ederken yardımlaşma ve grubu bir araya getirme üzerine açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu öğrencilerden Ö9:

“Bu çalışmada fazla sorumluluk sahibi olduğumu hissettim. Teorik bilgime güvendiğim için arkadaşlarıma da bir şeyler katacağımı düşündüm. Ayrıca duyumum da gelişti.” diyerek hem grupta hem de kendisiyle ilgili sorumluluk sahibi olduğunu belirtmiştir. Ö34 ise hem grubu bir araya getirdiğini hem de kendini geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Grupta disiplinli, çalışmaya, grubu toparlamaya dayalı, saygılı ve sabırlı hissettim. Duyum çalışmaları beni geliştirdi. Anlamadığım kısımları daha iyi pekiştirme fırsatım oluyor.” Ayrıca teori alanı ile ilgili:

“Aralık çalışmasında akorların üstüne büyük üçlü veya küçük üçlü eklenmesini karıştırıyorum. Grup çalışmasında bunu aştım. Yararlı oldu.” demiştir. Gerçekten de yedili akorlarla ilgili yapılan sınavda Ö34’ün, 69 puanla kendisinin bu derste en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Grubu bir araya getirmek için çaba gösteren bir diğer grup üyesi Ö10 ise:

“Çoğu zaman okumalarda ve yazmalarda katkı sağladım. Birlikte çalışalım, toplanalım şeklinde şeyler söyledim. Anlamayana anlattım. Grup çalışmasının olumlu yanı benim konuları anlamam ve solfej konusunda kendimi geliştirmem oldu. Ayrıca bu çalışma teoride çoğu şeyi öğrenme konusunda olumlu oldu.” diyerek ayrıca kendi gelişiminden de bahsetmiştir. Grup çalışmasına öncelikle olumsuz yaklaşıp sonradan fikrini değiştiren Ö35:

“İlk başta grup çalışmasına olumlu bakmıyordum fakat sonradan yanıldığımı fark ettim. Grup çalışmalarında bildiğin bir şeyi anlatmak kendini geliştirmek ve geleceğe hazırlanmak oluyor bence.” diyerek arkadaşlarına konuyu anlatarak sorumluluğunu yerine getirdiğini vurgulamıştır.

Bireysel değerdendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu uygulama sürecinde sorumluluk sahibi bir tavır sergilediğini belirtmiştir. Bu anlamda arkadaşlarına konuyu öğretmeye veya grubu bir araya getirmeye çalıştıkları öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

4.3.3. Yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesine ilişkin bulgular ve yorum

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenmenin yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre sınıflandırılan öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

MAMS grubuna bakıldığında öğrencilerin birbirlerini destekledikleri ve olumlu bir çalışma ortamına sahip oldukları gözükmemektedir. Ö32 müzik teorisiyle ilk defa karşılaştığı için zorlanmasına rağmen uygulama sırasında arkadaşlarının desteğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok motive ettiler beni. Müzik teorisi ile ilk defa karşılaştığım için zor geliyordu. Yardımcı olup motive ettiler. Beni onlar çalıştırıyordu diyebilirim.”

Ö2 de süreç içerisinde rahatsızlık yaşamasına rağmen arkadaşlarının ona sağladığı katkıyı anlatarak:

“Grup arkadaşlarım bana çok fazla katkı sağladı. Çünkü sınav olacağımız zaman motivasyonum rahatsızlık yaşadığım için çok düşmüştü ve grup arkadaşlarım beni bu konuda çok iyi etkiledi. Onları çok seviyorum.” demiştir.

Ö22 ise arkadaşlarının her zaman anlayışlı olduğunu belirtip bu bakımdan şanslı olduğunu vurgulayarak:

“Anlamadığımız konuları tekrar tekrar birbirimize anlattık.” demiştir.

MAMS grubundan Ö36 da benzer bir ifadeyle:

“Anlamadığımız zamanlarda o konuların hep üzerinde durduk. Anlayana kadar anlatabildik ve bu beni mutlu etti.” diyerek aralarındaki etkileşimin olumlu olduğunu dile getirmiştir.

Capo grubundan Ö16 uygulama boyunca iyi bir etkileşime sahip olduklarını belirtirken olumsuz bir ifadeye rastlamadığını şöyle anlatmıştır:

“Arkadaşlarımın yorumları kötü yönde olmadığı için herhangi bir sorun yaşamadık. Hatta bir arkadaş bana yanlış bildiğim ve tekniğini anlamadığım bir konuyu anlattı. Bir anlaşmazlık yaşamadığımız için motive olmakta sorun yaşamadık ve dolayısıyla bu işi istekle yaptığımızdan birbirimizin çabalarını karşılıksız bırakmadık.”

Ö16 gibi düşünen Ö4 de arkadaşlarının desteği sayesinde motive olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Çok katkı sağladılar çünkü etkinliklerden önce konuları anlamıyordum ve yapabilmeye başladıkça motive oldum. Onlar zaten bu çalışmalarını yapabiliyorlardı ve öğretme vasıfları olduğu için bana çok yardımcı oldular.” Gerçekten de Ö4’ün puanlarına bakıldığında uygulama öncesinde yapılan sınavdan çok düşük bir puan almasına rağmen sonrasında kademeli olarak puanlarının arttığı görülmektedir.

Ö30 da gruptaki etkileşim sayesinde normalde anlayamayacağı konuları anladığını belirtmiştir:

“Grup çalışmasının olumlu yanı tek başıma anlayamayacağım şeyler vardı, arkadaşlarım yardımcı oldu.”

Capo grubundan Ö18 de arkadaşlarının hepsinin eşit seviyede katkı sağladığını söyleyerek aralarındaki etkileşimin olumlu olduğuna dair yorumda bulunmuştur.

Yurtseven Kardeşler grubundan Ö3 gruptaki destekleyici etkileşimin iyi olduğunu belirterek bu durumun kendilerini motive ettiğini söyleyerek olumlu görüş bildirmiştir. Fakat ders dışında yeterince toplanamadıklarını ifade ederek:

“Çalışmanın olumlu yanı kısa süreliğine hem öğretici olmak hem de sabır göstermektir. Grup olarak en baştan beri anlamaya ve anlatmaya yönelik çalıştığımız için motive bir şekilde ilerledik. Olumsuz olarak sadece yeterince bir araya gelememekten şikâyetçi idim. Şikâyet de denemez aslında, sadece biraz sıkıldım bu durumdan o kadar.”

Ö24 ise grup içerisinde birbirlerine verdikleri geribildirimlerin çalışmayı olumlu yönde etkilediği yorumunda bulunmuştur.

Yurtseven Kardeşler grubunun bir diğer üyesi olan Ö28 de yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini içeren şu yorumda bulunarak:

“Grup çalışmasının bir olumlu tarafı da hem bilgi alışverişi yaparak konuyu daha iyi anladık hem de birlik sağlanmış oldu.” demiştir. Ayrıca Ö28, sık sık bir araya

gelememelerine rağmen çalışmaların verimli geçmesiyle ve birbirlerine yardım etmeleriyle başarılı olduklarının altını çizmiştir.

Grubun son üyesi olan Ö6 da aralarındaki etkileşimin genellikle olumlu olduğunu belirterek:

“Bu çalışmanın olumsuz tarafı bazen verimsiz geçti. Olumlu tarafı ise birbirimize verdiğimiz bilgiler sayesinde kendimizi geliştirdik.” demiştir.

Minör Armonik grubundan Ö5 çalışma sırasında birbirlerine destek olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Eksik olduğumuz konuları birbirimizden yardım alarak tamamladık. Bizim için çok faydalı oldu.”

Gruptaki bir diğer üye olan Ö7 ise grup arkadaşlarının çalışma süresi boyunca yeteri kadar çaba göstermediklerine dikkati çekerek:

“Yine de bir şekilde grup çalışmamızı tamamlıyorduk. Etkinlikleri yapıp solfejleri okuyorduk.” demiştir. Ö7, buna rağmen grupta bir isteksizlik olduğunu düşünerek Ö5’in aksine yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini çok da benimsemeyen bir grup olduklarını vurgulamıştır.

Ö17 ise Ö7’yi destekleyen ifadelerde bulunup isteksiz olduklarının altını çizerken:

“Olumlu tarafı derste çok fazla örnek çözemediğimiz için grup çalışmasında daha çok soru çözme imkânımız oldu.” demiştir.

Gruptaki bir diğer öğrenci olan Ö21 ise genel olarak birbirlerini desteklediklerini söylerken, bazen de arkadaşlarının yeterince aktif olmamasından şikâyetçi olmuştur.

Alvin ve Sincaplar grubu üyeleri de süreç boyunca olumlu bir çalışma ortamına sahip olduklarını ifade etmiştir. Ö8 hem arkadaşlarına destek olduğunu hem de özellikle Ö19’un kendisine destek olduğunu şöyle anlatmıştır:

“Arkadaşlarım bana çok katkı sağladı. Özellikle Ö19 beni çok motive etti. Birbirimizi olumlu karşıladık. Bilmediğimiz şeyleri arkadaşlarımızla paylaştık.”

Ö19 ise bu çalışmayı dersteği gibi önemseydiğini söylerken, farklı olarak:

“Arkadaşlarıma derste olduğundan daha rahat anlamadığım kısımları sordum.” diyerek yüz yüze destekleyici etkileşim sayesinde çekinmeden soru sorabildiğini söylemiştir.

Ö33 konuları birbirlerine aktarırken herkesin çok gayretli olduğunun altını çizerek:

“Bilmediğimiz şeyleri birbirimize öğrettik.” demiştir.

Domination grubundan Ö1, grup çalışmasında birbirlerine aktarımda bulunmalarının önemine değinirken, etkileşim sırasında bazen anlaşmazlıklar yaşandığını da şöyle aktarmıştır:

“Grup çalışmasının olumlu tarafı anlamadığımız konuları birbirimize anlatmamız. Olumsuz tarafı ise bazı bilgilerde tartışma oldu.”

Ö15 grup arkadaşlarıyla ilgili bazı kişisel sorunlar yaşamasına rağmen:

“Çalışmanın olumlu tarafı konuyu az kişiyle daha çok pekiştirerek anlayabilmemiz.” diyerek yüz yüze destekleyici etkileşimin önemine değinmiştir.

Domination grubundan Ö23 ise aralarındaki etkileşimin kendisini motive ettiğini belirtirken yine de başarı için daha çok çaba gösterebileceklerini söylemiştir.

3’ü 1 Arada grubuna bakıldığında öğrencilerin çalışma sürecinde birbirlerini destekledikleri ve iyi bir atmosfere sahip oldukları gözükmektedir. Bu gruptaki öğrencilerden Ö14:

“Yararlı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarımla eksik olduğumuz yerleri birbirimize anlattıkça daha çok pekişiyor.” deyip grup içerisindeki dayanışmayı vurgulamıştır.

Ö29 da birbirlerine yardımcı olduklarını belirterek:

“Grup çalışmalarında etkileşimimiz olumlu yöndeydi Yeteri kadar birbirimize yardımcı olduğumuzu düşünüyorum.” demiştir. Yine de birçok öğrencinin belirttiği gibi çok sık toplanamadıklarını da ifade etmiştir.

Ö11 de Ö29 ile benzer ifadelerle yer verirken, çalışma sırasında birbirlerine yeterince katkı sağlayıp desteklediklerini söylemiştir. Ö12 ise çalışma sürecinde çok fazla olmasa da gayret gösterdiklerini ve dayanışma içerisinde olduklarını söylemiştir.

Jamör grubundan Ö27 birbirlerine destek olurken doğru bilgi aktarmanın önemine değinerek:

“Grupça çalışmak arkadaşlarımla ve benim eksiklerimiz olan yerleri tamamlamak, birbirimize doğru bilgiyi aktarmak açısından güzeldi ve keyifliydi.” demiştir. Ö20 ise derste

anlaşılmayan konuların grup arkadaşlarına sorulduğu bir etkileşime sahip olduklarını vurgulamış ve:

“Çalışmanın olumsuz tarafı yok. Derste bile anlaşılmayan yeri grup arkadaşlarımıza soruyoruz. Hepimizin daha iyi öğrenip pekiştirdiğini düşünüyorum.” demiştir.

Ö26 anlamadıkları yerleri birlikte anlamaya çalıştıklarını söyleyerek:

“Çalışmalarda hep olumlu bir dil kullandık.” demiştir. Ö25 de eksik oldukları konuları tamamlayıp yüksek bir motivasyonla çalıştıklarını söyleyerek samimi bir grup ortamı olduğunu ifade etmiştir.

Allegro grubundan Ö9 birbirlerine destek olma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirterek:

“Herkes birbirine yardımcı oldu ve elinden geleni yaptı.” demiştir.

Ö10 ise özellikle bir arkadaşıyla ilgili etkileşim sorunu yaşadıklarını söylese de arkadaşlarından yeterince destek gördüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Grup arkadaşlarımdan bir tanesi emir verme şeklinde konuştu. Bir diğeri ise yapılan çalışmalarını çok fazla boşladı. Fakat çalışma sırasında sorduklarıma doğru ve olumlu şekilde cevap verildi.”

Allegro grubunun bir diğer üyesi Ö35 ilk derslerde isteğin ve dayanışmanın daha fazla olduğunu vurgularken, Ö34 ise çalışmalarda birbirlerinden verim aldıklarını fakat gruptaki 2 arkadaşının grup içindeki etkisinin daha az olduğunu belirtmiştir.

Yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu uygulama sürecinde ve hatta uygulama dışında da birbirlerini desteklediğini ve motive ettiğini belirtmiştir. Yüz yüze destekleyici etkileşim sayesinde öğrencilerin derste anlayamadığı bazı konuları grup olarak çalışınca anladıkları görüşlerden anlaşılmaktadır.

4.3.4. Sosyal beceriler ilkesine ilişkin bulgular ve yorum

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenmenin sosyal beceriler ilkesine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre sınıflandırılan öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

MAMS grubu üyelerinin yorumlarına bakıldığında grup olmaktan keyif aldıkları ve çalışmanın sosyal yönünü de sevdikleri anlaşılmaktadır. Ö2 okul dışında da arkadaşlıklarının çok iyi olduğuna dikkati çekerek:

“Sürekli birbirimizin evlerine gittik, beraber vaktin nasıl geçtiğini anlamadık. Hafta sonları, hafta içleri hep buluştuk, güzel zamanlar geçirdik. Bu grup çalışmasında sadece dersle alakalı değil, kişilik ve insani değer olarak da çok şey öğrendik.” demiştir. Ö22 de okul dışında sık sık bir araya geldiklerini belirtirken, ek olarak:

“Grup arkadaşlarımla birbirimize bir şeyler katmak için elimizden geleni yaptık. Çok güzel arkadaşlıklar kazandım.” demiştir.

Ö36 da çalışmalar bitmesine rağmen arkadaşlarıyla hala çok güçlü bir iletişime sahip olduklarına değinerek:

“Birbirimizi daha iyi tanıyabildiğimiz için arkadaşlığımız ve dostluğumuz kuvvetlendi. Ve iyi ki grup çalışmalarımız bitti diye grubumuz dağılmadı.” demiştir. Ayrıca bu ders dışında diğer derslere de grubuyla beraber çalıştıklarını da eklemiştir.

Ö32 ise zaten uygulamadan önce de arkadaşlarıyla samimi olduklarını söylerken bu çalışmayla aralarındaki bağın daha da kuvvetlendiğini şöyle ifade etmiştir:

“Biz grup kurulmadan önce zaten arkadaşlarla samimiydik ve birbirimizi çok sevdik. Bu grup çalışmalarıyla daha da sevdik birbirimizi.”

Capo grubu üyelerinin yorumlarına bakıldığında sosyal becerilerinin olumlu yönde etkilendiği gözükmemektedir. Ö16 hem birbirlerine katkı sağladıklarını hem de sosyal ilişkilerinin geliştiğini söyleyerek:

“Sosyal ilişkilerimiz güçlendi, olumsuz bir yönü olmadı. Birbirimizi daha iyi tanıdık, ders konusunda birbirimizi geliştirmiş olduk.” derken, çalışmalarda birbirlerini daha yakından tanıdıklarını söyleyen Ö18:

“Grup içinde kendimi gayet iyi hissettim. Mutlu bir ortamdı. Çalışmalarla biraz daha kaynaşma fırsatımız oldu.” demiştir.

Arkadaşlarının kendisine yardımcı olduğunu sık sık vurgulayan Ö4 ise çalışmanın sosyal yönüne de vurgu yaparak:

“Arkadaşlık ilişkilerimiz gelişti. Birlikte çalışıp bildiklerimizi pekiştirdik.” demiştir.

Capo grubunun son üyesi Ö30 da arkadaşları arasındaki ilişkinin iyi olduğunu belirterek:

“Grup arkadaşlarımızla aramdaki ilişki iyiydi. Grup çalışmaları sırasında genel olarak herkese karşı güler yüzlü ve samimiydim. Arkadaşlarım da öyleydi.”

Yurtseven Kardeşler grubundan Ö3, bu çalışmayla daha yakın olduklarını söyleyip:

“Daha samimi olduk. Çekinmeden konuşabileceğim arkadaşlar edindiğimi düşünüyorum.” demiştir.

Ö24 sosyal ilişkilerinde olumlu yönde değişiklikler olduğunu söylerken, Ö6 da iyi anlaştıklarını ve birbirleri arasında herhangi bir olumsuzluk yaşanmadığına değinmiştir.

Ö28 ise arkadaşlarının kendisini motive etmesine rağmen uygulama öncesi ve sonrası sosyal ilişkiler yönünden çok fazla bir değişim olmadığını altını çizmiştir.

Minör Armonik grubundan Ö21 bu dersi daha önce de aldığı için sınıftaki öğrencileri sadece bu derste gördüğünü ve aralarında bir iletişim olmadığını söylemiştir. Bu çalışmayla beraber en azından gruptaki arkadaşlarıyla selamlaştığını söyleyen Ö21, bazı arkadaşlarının çekingen davrandığını ve bu durumun gruptaki enerjiyi olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Gruptaki diğer üyelere bakıldığında da bu çalışmada kişiler arasındaki iletişimin çok kuvvetli olmadığı dikkat çekmektedir. Ö17 uygulamanın eğlenceli ve öğretici olduğunu belirtmesine rağmen gruptaki sosyal ilişkilerle ilgili:

“Grup çalışmasından önce nasılsa şimdi de öyle. Değişen bir şey olmadı.” demiştir.

Ö7 ise özellikle solfej çalışmalarının güzel geçtiğini vurgulayarak birbirlerine anlayıp anlamadıklarını sorduklarını söylemiştir. Sosyal ilişkiler açısından ise Ö17’yle benzer bir açıklama yapıp uygulama öncesinde nasılsa uygulama sonrasında da aynı seviyede olduklarını belirtmiştir.

Alvin ve Sincaplar grubu üyelerinin birbirleriyle olan iletişiminin geliştiği öğrenci yorumlarından ortaya çıkmaktadır. Ö19 grupta arasının iyi olmadığı öğrenciler olmasına rağmen yine de uyum içinde çalıştıklarını söyleyerek:

“Sınıf arkadaşlarımı daha yakından tanımış oldum. Aramızın iyi olmadığı kişilerle de uyum içinde çalıştık. Çalışmada olumlu veya olumsuz her tavır ders niteliğindeydi.” demiştir.

Ö19'un öğrendikleri konular dışında çalışmadaki davranışlardan da ders çıkardığı görülmektedir.

Ö8 ise sosyal ilişkilerinin arttığını vurgulayıp şu yorumda bulunmuştur:

“Bu çalışmayla arkadaşlarımla birbirimize daha çok yakınlaştık. Hem sosyal olarak hem de çalışma anlamında iyi bir iş çıkardık.”

Okulun başlamasından itibaren yaklaşık 3 ay geçmesine rağmen gruptaki arkadaşlarıyla yeni konuşmaya başladığını belirten Ö13:

“Daha önce hiç muhabbet kurmadığım sınıf arkadaşlarımla muhabbet kurdum.” diyerek uygulama sayesinde sosyal etkileşimin geliştiğine dikkati çekmiştir.

Ö33 ise grup arkadaşlarının çok disiplinli olduğunu ve çabaladığını söylerken gruptakilerle sosyal ilişkilerinde olumlu ya da olumsuz yönde bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Domination grubundan Ö23, her ne kadar çalışmada bazı arkadaşlarıyla ilgili sorunların olduğuna değinse de:

“Grup çalışmaları son derece eğlenceli geçti. Grup arkadaşlarımı daha yakından tanıma fırsatım oldu.” demiştir.

Uygulama sürecinde Domination grubunda bulunan iki öğrenci arasında bir gerginlik yaşanmıştır. Bu konuyla ilgili öğrenciler görüşme formunda bazı yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerden Ö31:

“Derse yönelik etkinliklerin grubum ve benim açımdan çok faydalı ve güzel olduğunu düşünüyorum.” şeklinde olumlu bir yorumda bulunduktan sonra:

“Fakat grubumdaki arkadaşım ile birkaç sorun yaşamam biraz modumu düşürse de derse yönelik etkinliklerin faydalı ve geliştirici olduğunu düşünüyorum.” diyerek arkadaşıyla arasındaki soruna değinmiştir.

Ö15 de Ö31 ile ilgili yaşanan soruna değinerek:

“Olgunlaşmayan grup arkadaşlarım sayesinde biraz sıkıntılar yaşıyorum. Doğru şekilde yapıldığında gayet verimli ve yararlı bir çalışma.” demiştir.

Araştırmacı tarafından aralarında sorun olan öğrenciler ile görüşme yapılarak sorunun kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Formda belirtilmeden önce de, uygulama sırasında

öğrenciler arasındaki gerginlik araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir Daha önce de aynı lisede sınıf arkadaşı olan bu iki öğrencinin zaman zaman birbirleriyle sorun yaşadıkları kendileri tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacı tarafından özellikle olumlu bağımlılık ilkesinin önemi tekrar anlatılarak grup başarısı için anlaşmazlıkları bir kenara bırakmaları gerektiği söylenmiştir. Daha sonra yapılan uygulama ve sınavlarda bu iki öğrenci arasında herhangi bir soruna rastlanmamıştır.

Domination grubunun bir diğer üyesi Ö1 ise çalışmalarda birbirlerine karşı saygılı olduklarını söylerken grup çalışmaları dışında da görüşüklerini belirtmiştir.

3'ü 1 Arada grubundan Ö14 çalışma boyunca grup arkadaşlarıyla çok iyi bir uyum sağladığını belirtirken, iyi anlaştıklarını altını çizmiştir.

Ö11 de grup çalışmaları sırasında grup arkadaşlarıyla beraber pozitif bir tutum içerisinde olduklarını söyleyerek, onları eğlendirmeye çalıştığını belirtmiştir.

Ö29 ise kişiler arası iletişime biraz daha temkinli yaklaşarak:

“Daha çok selamlaşmaya başladık sanırım.” demiştir.

Jamör grubu üyelerine bakıldığında da sosyal becerilerde olumlu bir değişim yaşanmıştır. Ö27 süreç boyunca arkadaşları arasında herhangi bir sorun yaşanmadığını belirterek:

“Olumsuz bir şey yaşadığımızı düşünmüyorum. Aksine olumlu etkiledi. Birbirimizi tanıdık.” demiştir. Ö20 ise uygulama öncesinde aralarındaki sosyal etkileşimin çok az olduğunu fakat sonrasında çok yakın olduklarını söyleyip:

“Okul başında neredeyse hiç tanışmıyorduk. Artık hepsi yakın arkadaşım.” demiştir.

Ö26 da gruptakilerle sosyal ilişkilerin gayet güzel ve olumlu yönde değiştiğini söylemiştir.

Jamör grubundan Ö25 ise süreç başlaman önce olumsuz düşüncelere sahip olmasına rağmen arkadaşlarıyla iyi anlaştığını belirterek:

“Ders süreci başlamadan önce arkadaşlarımı tanımadığım için onlara çok güvenmiyordum. Fakat sonrasında arkadaşlarımla iyi anlaşırken onların sorumluluk alabilen insanlar olduğunu gördüm.” demiştir.

Allegro grubuna bakıldığında Ö9 arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini belirterek:

“Daha samimi olduk.” demiştir. Ö34, çalışma boyunca ve sonrasında grup arkadaşlarıyla arasının iyi olduğunu belirtirken, Ö10 ise:

“Sosyal ilişki olarak daha fazla selamlaşmaya başladık.” demiştir.

Sosyal beceriler ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin dersler dışında sosyal yönden de gelişim gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler bu uygulama sayesinde sadece selamlaşmaya başlarken, bazı öğrenciler ise yakın arkadaşlıklar kurduklarını ifade etmişlerdir.

4.3.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesine ilişkin bulgular ve yorum

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenmenin grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre sınıflandırılan öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

MAMS grubundan Ö2 uygulama sürecinde grubunun yaşadıkları aksaklıkları dile getirip:

“Çalışırken aksaklıklar da oldu. Mesela ben merdivenden düştüm, grup arkadaşım dışından tedavi olduğu için solfej okurken canı acıdı. Yorgun olduğumuz zamanlar oldu ama hep seviyemizi ileri taşımaya gayret ettik ve eksikleri tamamladık.” demiştir. Sonrasında grup olmayı başardıklarını şu sözlerle belirtmiştir:

“Arkadaşlarımın ya da benim başarı durumumuz düşük olsa bile hep birbirimizi nasıl geliştirebiliriz diye düşündük. Grup çalışmasını daha doğrusu tam anlamıyla grup olmayı başardığımızı düşünüyorum. Puanlama açısından maksimum 12 puan alınması gerekiyormuş her grubun ve biz son sınavda bunu başardık. Ve hala da grubumuz devam ediyor. Bu grup çalışması bitse dahi biz hep en güzel grup MAMS olarak kalacağız.”

Daha önceki açıklamalarında da grubundan çok memnun olan Ö22, ders süreciyle ilgili:

“Grup arkadaşlarımla çalışırken çok eğlendim, Grupla beraber çalışma fikrinin bizi çok geliştirdiğini düşünüyorum.” demiştir.

Ö36 ise süreci en güzel geçiren grup olabileceklerini belirterek:

“Sanırım en güzel vakit geçiren grup bizdik. Birbirimizi iyi tanıdık ve dolu dolu zaman geçirdik. Oldukça samimi bir grup olduğumuz için kendimizi hiç kasmadık, utanmadık, çekinmedik. Anlamadığımız zamanlarda o konuların hep üzerinde durduk. Anlayana kadar

anlatabildik. Ders çalışırken sadece bu derste değil diğer derslerde de birlikte toplandık.” deyip sürecin kendileri açısından ne kadar iyi geçtiğini anlatmıştır.

MAMS grubunun son üyesi Ö32 çalışmalarının hep olumlu geçtiğini aktarırken:

“Çok mutlu olurum eğer tekrar böyle bir çalışma olursa. Müzik bu şekilde bizim için çok daha zevkli oldu.” demiştir.

Capo grubundaki öğrencilerden Ö18 grup süreciyle ilgili:

“Birbirimizi kırmamaya özen gösterdik. Çalışmaya herkes aynı değerle katkı sağladı. Grup arkadaşlarım değişmezse bu çalışmanın tekrar yapılmasını isterim.” demiştir.

Ö4 ise süreci değerlendirirken:

“Grup çalışması derste anlaşılmayan konular için çok etkili oldu. Çalışmalar sırasında hocanın söylediklerinin dışına çıkmamaya çalıştık.” derken arkadaşları sayesinde kendisini ne kadar geliştirdiğinin tekrar altını çizmiştir.

Ö16 uygulamayla ilgili:

“Arkadaşlarım gayet çaba gösterdiler, alanında iyi olanlar da üzerine koyup kendini geliştirdi.” derken:

“Bir anlaşmazlık yaşamadığımız için motive olmakta sorun yaşamadık ve dolayısıyla bu işi istekle yaptığımızdan birbirimizin çabalarını karşılıksız bırakmadık.” diye ekleyip süreci özetlemiştir.

Ö30 iyi bir grup olduklarını vurgularken:

“Hepimiz çok çaba gösterdik. Bir arada olduğumuz zaman motivasyonumuz çok yüksekti.” derken:

“İşbirliği ile öğrenme yöntemi bizi başarıya ulaştırıyor.” diye ekleyip çalışmanın önemine değinmiştir.

Yurtseven Kardeşler grubundan Ö6 çalışmalardaki yüksek enerjilerinden bahsederken, daha çok geliştiklerini şöyle ifade etmiştir:

“Enerjimizi hiç kaybetmeden, istekli bir şekilde çalışmalarımızı sürdürdük. Birbirimizi bilgiler sayesinde geliştirdik.”

Ö3 ise çalışmalar sırasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtip:

“Grup çalışmaları sırasında her şey normaldi aslında. Kavga vs. olmadı ama en büyük sorun kesinlikle sabır göstermekti.” demiştir. Grup çalışmasında sabretmenin önemini vurgulayan Ö3 sürecin baştan sona güzel geçtiğini ekleyerek uygulamanın muhakkak tekrarının yapılmasını istediğini belirtmiştir.

Ö24 de çalışmalarda olumsuz bir duruma rastlamadığını söylerken:

“Hepimiz müzikal anlamda geliştik.” demiştir.

Grubun son üyesi Ö28 ise çalışmalar boyunca olumlu bir hava olduğunu dile getirirken:

“Ancak bu grup çalışmasının ciddiye alınması için önceden uyarı biçiminde bir konuşma yapılırsa daha iyi olur.” demiştir.

Minör Armonik grubu üyesi Ö21 çalışmada aktif olmalarına vurgu yaparak:

“Aktif bir çalışma yaptık, hiçbir şekilde dikkat dağılımı olmadı. Tam tersine katılım ve odaklanma %100 kapasitede oldu.” demiştir.

Ö5 ise arkadaşlarının gruptaki çalışmalara katkısının daha fazla olabileceğini ifade ederken yine de çalışmanın verimli ve eğlenceli geçtiğini söylemiştir.

Minör Armonik grubundan Ö7, zaman zaman çalışmalarda zorlandıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Çalışmalar genel olarak verimli geçti. Fakat bazen hiçbirimizin yapamadığı bir etkinlik denk geldiği zaman zorlanabildik.” Ö7, soruları çözerken aynı zamanda birbirlerine anlattıklarını da eklemiştir.

Ö17 ise grup olarak gelişmelerine rağmen çalışmalarda genel olarak gayretsiz olduklarını söyleyerek:

“Bitirip çıkalım modundaydık.” demiştir.

Alvin ve Sincaplar grubundan Ö19, grup çalışmalarında sorun yaşadıklarında yardım aldıklarını belirtip:

“Bu grup çalışmalarının hem sosyal açıdan hem de öğrenme açısından bize katkısı oluyor. Anlamadığımız konuları daha rahat konuşuyor ve kendi aramızda çözümünü bulamadığımızda hocamıza danışıp konuyu netleştiriyor ve pekiştiriyoruz.” demiştir. Grupta

sadece bir arkadaşının çok fazla aktif olmadığını ekleyen Ö19, çalışmalarının az olmasından dolayı özellikle çoksesli solfej okumalarında hata yaptıklarını söylemiştir.

Ö33 çalışmanın eğlenceli geçtiğini söylerken, birbirlerine çok şey kattıklarını eklemiştir.

Ö8 ise:

“Grup olarak çalıştıkça her şey daha kolaylaştı. Hepimiz yeterince gayret gösterdik.” deyip:

“Bu grup çalışmasını ilk duyduğumda zor bir şey sanıp korkmuştum ama sonra arkadaşlarımızla çalıştıkça bize çok fayda sağladığını anladım.” diye eklemiştir.

Alvin ve Sincaplar grubunun son üyesi olan Ö13 de çalışmada geribildirimlerin önemine değinirken, eğlenceli bir süreç geçirdiklerini söylemiştir. Fakat grup çalışmasında yaşadığı bir olumsuzluktan bahsederek:

“Çok fazla bilen arasında olunca uygulama şansım çok olmadı.” demiştir.

Domination grubu üyesi Ö1:

“Derslerde anlamadığımız konuları tartışıp öğrendik. Birbirimize öğretmen olduk. Sınırlarımızı ölçtük.” deyip verimli bir çalışma geçirdiklerini eklemiştir.

Ö31 ise grup sürecini değerlendirirken özellikle teori kısımlarında birbirlerine yardımcı olduklarını dile getirmiştir. Derste anlatılan konuları bu çalışmayla kavradıklarını ekleyen Ö31 çalışmaların güzel ve başarılı olduğunu söylemiştir.

Ö23 çalışmanın son derece eğlenceli geçtiğini vurgularken:

“Özellikle çoksesli solfej çalışmalarının olduğunu duyunca gerçekten çok mutlu oldum. Daha öncesinde koro ve orkestralarda yer aldığım için grup çalışmaları konusunda tecrübeliydim. Okul dışında da sıkça arkadaşlarımla toplanıp çalıştık.” demiştir.

Domination grubunun son üyesi Ö15 ise grup çalışması ilk anlatıldığında pek verimli olmayacağını düşündüğünü ama zaman geçtikçe yanıldığını söylemiştir. Yine de süreç boyunca yeterince gayret göstermediklerini eklemiştir.

3’ü 1 Arada grubuna bakıldığında Ö11 derslerde yeterli gayreti gösterdiklerini dile getirirken, çalışmayla ilgili:

“Her şey gayet güzeldi. Mükemmel diyebilirim hatta. Tekrar böyle bir grup çalışmasının olması gerektiğini düşünüyorum.” demiştir.

Ö12 ise:

“Bizim için faydalı bir çalışma olduğunu düşündüm.” derken, arkadaşlarının dersteki geribildirimlerinin ise yetersiz olduğunu altını çizmiştir.

Grup sürecini değerlendiren Ö29:

“Grup çalışmalarımızı seviyeli bir şekilde yaptık. Çalışmalarımız keyifliydi.” demiştir.

Ö14 de uyumlu çalıştıklarını belirtip, gelişme gösterdiklerini ifade etmiştir.

Jamör grubundan Ö26 çalışmalarda rahatsızlık duyacağı bir durum olmadığını belirterek:

“Grubumdan memnunum. Hatalarımız olsa bile hep beraber çözmeye çalışıyoruz. Kimsenin bireyselci bir yaklaşımı olmadı.” demiştir. Ayrıca süreçte eğlendiklerini de söyleyip:

“Keyifli dakikalar geçirdik. Hepimiz iyi anlaştık yani ben öyle düşünüyorum.” diye eklemiştir.

Ö25 ise grup başarısı için gayret gösterdiklerini belirterek:

“Eksik olduğumuz konuları beraber tamamladık ve grup çalışmasını öğrendik. Kesinlikle tekrar edilmesi gereken bir çalışma.” demiştir.

Ö20 ders süreci başlamadan önce:

“Her seviyeden biri geleceği için ortalama bir grup olarak başlayacağımızı düşünmüştüm.” derken, grup arkadaşlarının beklediğinden iyi olduğunu söyleyip:

“Daha iyi seviyede bireyler geldi ve daha iyi geliştik.” demiştir. Ayrıca Ö20 derste zorlandıkları yerleri grup çalışmasıyla öğrendiklerini ifade etmiştir.

Ö27 her ne kadar tam olarak elinden geleni yapamadıklarını söylese de:

“Beraber çalıştık ve elbette birbirimize katkılarımız oldu. Çalışmalarda herkesin bilgisini, derste öğrendiklerini birbirine aktarabildiğini gördüm.” demiştir.

Allegro grubundan Ö10:

“Çalışmalarda çok az gayret gösterildi. Soğuk bir ortamda çalışıldı.” derken buna rağmen özellikle solfej alanında gelişme kaydettiklerini belirtmiştir.

Ö9 ise:

“Dikkatlice verilen alıştırmaları yaptık.” derken özellikle teori alanındaki alıştırmalarda arkadaşlarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Ö35 süreç içerisinde isteksiz olan arkadaşına vurgu yaparak:

“Çalışma ilk başlarda iyiydi ama bir grup arkadaşımız isteksiz olduğu için hevesimiz kaçıyordu. Biz de o kişiyi zorlamaya başladık.” demiştir.

Ö34 ise çalışmadan verim aldıklarını ifade ederken:

“Grup çalışması iyi bir uygulama oldu.” demiştir. Sürekli grubu bir araya getirememekten şikâyetçi olan Ö34, grup arkadaşı Ö35’in davranışlarından rahatsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı tarafından grup çalışmaları kontrol edilirken, Allegro grubundaki öğrencilerin soğuk bir ortamda çalıştıkları gözlemlense de aralarında herhangi bir soruna rastlanmamıştır.

Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesiyle ilgili bilinmesi gereken en önemli şey, yukarıdaki diğer ilkelerdeki öğrenci yorumlarının da az çok bu ilkeyi içerdiğidir. Fakat bu ilke içerisinde bahsedilen görüşler genel olarak süreci özetleyen görüşlerdir. Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu uygulama süreci boyunca olumlu bir ortam olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin genel olarak çalışmalarda büyük bir çaba gösterdikleri ve bu çalışmanın tekrar yapılmasını istedikleri de görüşlerden anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerini içeren öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrenciler çoğunlukla bu ilkeleri benimsediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle MAMS, Capo ve Jamör grupları işbirlikli öğrenme yönteminin ilkeleriyle ilgili oldukça fazla sayıda olumlu görüş bildirirken, Minör Armonik ve Allegro gruplarının diğer gruplara göre daha fazla sayıda olumsuz görüş bildirdiği gözükmemektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ortaya çıkan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, bu dersteki kazanımların gerçekleşme durumu ve işbirlikli öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişine yönelik elde edilen sonuçlara göre; tekniğin işleyişi olumlu yönde gerçekleşmiştir. Gruba puan kazandıramayan öğrencilerin sayısı sınavdan sınava azalırken gruba en yüksek gelişim puanını kazandıran öğrencilerin sayısı sınavdan sınava artmıştır. Sınav sonuçlarına göre hem öğrencilerin bireysel gelişim puanlarında hem de grupların gelişim puanlarında (9 grubun 7'sinde) artış olduğu gözükmemektedir.

Temel puanı daha düşük olan öğrencilere bakıldığında sonraki sınavlarda gruplarına daha çok gelişim puanı getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma sebep olan en önemli faktörlerden birisi, temel sınavdan çok düşük puan alan öğrencilerin, daha sonrasında yapılan sınavlardan daha yüksek puan alabilmeleridir. Tersi biçimde temel sınavda yüksek puan alan öğrenciler gruba daha az gelişim puanı kazandırmışlardır. Dolayısıyla sınav sonuçlarına bakıldığında, temel sınav puanı düşük olan öğrencilerin, grup puanının yüksek olmasında daha belirleyici olduğu söylenebilir. Gruplarda en düşük puanı alan öğrencilerin ünite sonu sınavlarında temel sınavdan daha yüksek puanlar alması da bu durumu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla temel puanı düşük olan öğrencilerin gruba katkısı büyük bir önem kazanmaktadır. Efe vd. (2008, s. 30) de benzer bir yaklaşımla öğrenci-takımları başarı bölümleri tekniğini anlatırken bu yöntemin en önemli özelliği olarak, sadece iyi öğrencilerin değil tüm öğrencilerin gelişimleri oranında gruba katkı yapabilme şanslarını belirtmişlerdir. Hatta akademik başarısı düşük olan öğrenci süreç içerisinde gelişim gösteriyorsa gruba olan katkısının daha fazla olacağını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak bazı gruplar daha yüksek toplam gelişim puanı almış olsalar da her grup kendi içinde incelendiğinde grupların başarılı bir işbirlikli çalışma yaptıkları her öğrencinin gelişim sağlayarak gruba katkı yapmasından anlaşılmaktadır.

Kocabaş (2000) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile toplu sınıf öğretiminde kullanılan tartımdan yola çıkarak öğretim tekniğinin müzikte benlik kavramı üzerinde etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine müzikte benlik kavramına ilişkin daha anlamlı farklılıkların oluştuğunu söylemiştir. Aksoy ve Gürbüz (2012) ise ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde kazanımlarına yönelik yaptıkları araştırmada, “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde işbirlikli öğrenmenin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine göre yapılan öğretimin jigsaw tekniğine kıyasla; öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (2012) de araştırmasında öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğini kullanarak müziksel işitme eğitiminde bu tekniğin öğrenci kaygı ve başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile yapılan işbirlikli çalışmanın öğrencilerin Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma dersindeki başarısının artmasında ve sınava yönelik kaygı durumlarında etkili olmazken, derse yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini inceleyen Küçükilhan (2013), araştırmasının sonucunda tekniğin uygulandığı iki deney grubunun da akademik başarısının geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan kontrol gruplarına göre daha yüksek çıktığını söylemiştir.

Gürpınar (2014) çoksesli solfej uygulamalarını içeren araştırmasında öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğini kullanırken, araştırmanın sonucu olarak işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının; müziksel işitme-yazma alan başarılarını, çoksesli solfej alan başarılarını ve öğrencilerin koro performans başarılarını yüksek düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğini içeren çalışmalara bakıldığında işbirlikli öğrenme yöntemine ait bu tekniğin genel olarak etkili olduğu gözükmemektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki kazanımların gerçekleşme durumuna yönelik elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin sınavlarından, öz değerlendirmelerinden, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapıtlarından 1. üniteki “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ile 2. üniteki Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş

(Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitelerindeki kazanımların büyük oranda gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre; dominant yedili akorunun kurulması ve çevrimleri, dominant yedili akorunun kök ve çevrimleri, bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma, dominant beşli ve dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak ayırt etme ve bir bemollü majör ve minör dizide solfej okumadan oluşan 1. ünite kazanımları büyük oranda gerçekleştirilirken bu üniteyle ilgili sadece dominant yedili akorunun tonik akora çözülmesiyle ilgili kazanım hedefine ulaşmamıştır. Ayrıca 2. ünite de bulunan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorunu oluşturma, iki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturma ve iki diyezli majör ve minör dizide solfej okuma kazanımları büyük oranda gerçekleştirilirken suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları işitsel olarak ayırt etme kazanımları büyük oranda gerçekleştirilememiştir.

Öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi ünite sonlarındaki sınavlarda en çok işitme alanında zorlandıkları gözükürken, en başarılı oldukları alan solfej alanıdır. Öğrencilerin işitme alanında 4 derslik süreçte önemli bir gelişme sağlayamaması doğal bir sonuçtur. Zira yapılan temel sınavda, öğrenciler beşli akorlarda bile zorlanırlarken, yedili akorları içeren üniteyle ilgili çalışmaları, müziksel işitmenin daha uzun bir süreçte gelişmesinden dolayı, sınav için yeterli olmamıştır. Müzik teorisi alanına bakıldığında, kazanımların çoğu yüksek oranda gerçekleştirilmesine rağmen, özellikle sınavda sorulan melodik ve armonik re minör dizisinin yazılması ve dominant yedili akorunu tonik akora çözme sorularında öğrencilerin hata oranının yüksek olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin teori çalışmalarında, özellikle yazma aşamasında eksiklik yaşadığı tespit edilirken, daha çok yazarak çalışmaları hususunda öğrenciler teşvik edilmiştir. İşitme alanında ise Blix (2013) öğrencilere hangi öğrenme stratejilerinin daha uygun olabileceğini araştırırken, öğrencilerin alışkanlıklarından vazgeçmekten zorlandığını ve diğer stratejilerin daha iyi olabileceğine dair güvenlerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin bu alanlarda zorlandıkları bilinmesine rağmen, eski adıyla Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma, yeni adıyla Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi, 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’yla 3 yıldan (6 dönem) 1 yıla (2 dönem) düşürüldüğü için, belirtilen 1 yıl içerisinde daha yoğun bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler müzik teorisi ve işitme alanında sahip oldukları kazanımları daha sonraki yıllarda armoni ve eşlik çalma gibi derslerde de kullanacakları için bu yoğun eğitimi tam olarak kavramaları gerekmektedir.

Öğrencilerin en başarılı oldukları solfej alanına bakıldığında ise solfej parçalarının iki sesli olmasının, öğrencilerin hem başarılı olmasında hem de çalışmadan daha çok keyif almalarında büyük bir katkısı vardır. Uygulama sırasında ikişerli gruplar halinde iki sesli solfej parçalarını seslendiren öğrenciler, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bir araya geldiklerinde en çok solfej okudukları söylenmiştir.

Öğrencilerin sınav sonuçları ile öz değerlendirme formu, araştırmacı gözlem formu ve çalışma yapraklarındaki sonuçlar çoğunlukla tutarlı gözükmemektedir. Bazı öğrenciler sınavdan yüksek puan almalarına rağmen öz değerlendirme formunda kazanımların gerçekleşmesi ile ilgili daha temkinli cevaplar verirken, bazı öğrenciler ise sınav kaygısı veya öğrenmenin kalıcı olmaması gibi sebeplerden ötürü kazanımlarını anladığını düşünmesine rağmen sınavlarda beklediği performansı gösterememiştir. Her gruba bir adet olarak verilen çalışma yaprakları grup üyeleri tarafından beraber çözülsede, öğrencilerin soruları birbirlerine anlatarak çözdükleri araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen bazı gruplarda çalışma yapraklarındaki sorular doğru bir şekilde çözülmesine rağmen sınavda yanlışlar yapıldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu durumun olası sebebi, araştırmacı çalışma ortamında bulunmadığı zaman gruptaki belirli öğrencilerin çalışma yapraklarındaki soruları cevaplamasıdır.

Zbikowski ve Long (1994) müzik teorisi dersinde dört farklı işbirlikli öğrenme grubu oluşturarak, araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin sınav puanı açısından gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kocabaş'ın (1995) 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasındaki bulguların sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Genç (2007) ise işbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisini incelediği araştırmasında işbirlikli deney grubunun kontrol grubuna göre hem başarı hem de problem çözme becerisi açısından daha iyi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Cornacchio (2008), ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada iki deney grubu kullanırken, müzik besteleme konusunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle çalışan her iki grubun ilk ve son testinde önemli bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güven (2011), araştırmasının sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin, anlatım ve soru cevap yöntemlerini içeren öğretim yöntemlerine göre kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin müzik dersi başarıları, derse yönelik tutumları, kaynaştırma

öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri ve tüm öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarında olumlu etkisi olduğunu söylemiştir. Kurtuldu (2019) ise müzik dersinde 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile çalışma yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin olumlu sonuçlandığı yukarıdaki çalışmalar dışında bazı çalışmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrenci başarısında (Altınok, 2004; Topsakal, 2010; Öztürk, 2012) veya tutumunda (Sözen, 2012; Genç ve Şahin, 2015) anlamlı bir değişme olmamıştır.

Batı müziği teori ve uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin çoğunun işbirlikli öğrenme ilkeleri olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Olumlu bağımlılık ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu grup başarısının grubun diğer üyelerine de bağlı olmasına olumlu yaklaşarak grup olma fikrini benimserken, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesini içeren yorumlardan öğrencilerin çoğunun uygulama sürecinde sorumluluk sahibi bir tavır sergilediği anlaşılmaktadır. Yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini içeren yorumlara bakıldığında ise öğrencilerin çoğu uygulama sürecinde ve hatta uygulama dışında da birbirlerini desteklediğini ve motive ettiğini belirtirken, sosyal beceriler ilkesine göre öğrencilerin dersler dışında sosyal yönden de gelişim gösterdikleri görüşlerinden ortaya çıkmaktadır. Son olarak grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin çoğu uygulama süreci boyunca olumlu bir ortam olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin genel olarak çalışmalarda büyük bir çaba gösterdikleri ve bu çalışmanın tekrar yapılmasını istedikleri de görüşlerden anlaşılmaktadır.

“Sosyal Stratejiler” başlığı altında işbirlikli öğrenme yöntemini değerlendiren Blix (2013), işitme eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin birbirlerinden çok şey öğrendiklerini, yanlış anlaşılmanın ortadan kalktığını, bilgi alışverişinin daha fazla olduğunu, öğrencilerin motivasyonunun arttığını, kısaca daha iyi öğrendikleri sonucuna varmıştır. Zbikowski ve Long (1994) ise müzik teorisiyle ilgili yaptığı araştırmalarında, benzer bir ifadeyle, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasıyla beraber öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin ve derse karşı duydukları isteğin daha da çok geliştiğini ifade etmişlerdir.

Deniz'in (2014) araştırmasında da altı el bir piyano eserinin işbirlikli olarak öğrenilmesi süreçlerinde öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin geliştiği, çalışma öncesi var olan sınır seviyedeki ön yargıların ise ortadan kalktığı anlaşılmıştır. İşbirlikli grup çalışmaları sırasında ortaya çıkan olumlu sosyal ilişkinin ve ortaya konan sosyal becerilerin (anlayışlı olma, hataları hoş görme, yardımlaşma vb.) ders sonrasındaki arkadaşlık ilişkilerine yansıdığı da belirlenmiştir. Kurtuldu'nun (2019) hem nicel, hem de nitel araştırma yöntemlerini beraber kullandığı çalışmasının nitel aşamasında, deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonrasında yapılan uygulamaya yönelik görüşleri ve buna bağlı olarak müzik dersine yönelik görüşleri de büyük çapta olumlu görüşlerdir. Olumlu öğrenci görüşlerinin odak noktasını; en çok birlikte öğrenme kavramına yaptıkları vurgu oluşturmuştur. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak; karşılıklı güven, birlikte çalışma hevesi, azim, eğlenceli ortam, yeni fikirler ortaya çıkartma, dersi anlayabilme, bilmediklerini arkadaşlarından öğrenebilme imkânı, daha çok bilgiye ulaşma, birbirinden daha çok bilgi alma, birlikte çalışma kültürünün gelişmesi, etkili çalışma yapabilme davranışlarını ve imkânlarını pekiştirip geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yılar ve Şimşek (2016) ise araştırmalarında sosyal bilgiler dersi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ile ilgili öğrencilerle odak grup görüşmesi yaparak, öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini ortaya çıkartmışlardır. Araştırmanın sonucunda genel itibarıyla her gruptaki öğrenciler kendilerine uygulanan işbirlikli yöntem sayesinde konuları daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlık ilişkilerinde pozitif yönde gelişmeler olduğunu, bazı sosyal becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gelici ve Bilgin'in (2011) çalışmasında bu sefer matematik alanında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilerin yöntemle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin birçoğu tekniklerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derslerin daha eğlenceli geçtiğini, matematik korkularının azaldığını, sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmişler, tekniklerin diğer derslerde de uygulanmasını istemişlerdir. Görüldüğü üzere işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı farklı disiplinlerde de öğrenciler sosyal becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Fakat bazı öğrenciler gruptaki arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşadıklarını ifade ederken, bazı öğrenciler özellikle grup ödülünden dolayı bazı arkadaşlarının fazla rekabetçi olmasından şikâyetçi olmuşlardır.

Genel bir sonuç olarak, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi başarılı bir şekilde gerçekleştirilirken, “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ile “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış]

Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitelerindeki kazanımların çoğunlukla gerçekleştiği gözükmemektedir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerinin öğrencilerin çoğu tarafından benimsendiği de araştırmanın bir diğer sonucudur.

5.2. Öneriler

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilmiştir:

- a) Müziksel işitme ve müziksel okuma çalışmalarında öğrenciler birlikte çalışarak daha başarılı olmuşlardır. Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi yazma, işitme ve okuma gibi çoklu alanlara sahip olduğu için belirli alanlarda daha iyi olan öğrenciler bilgi paylaşımında bulunarak arkadaşlarını geliştirmişlerdir. Ayrıca müziksel işitme alanı çalışmalarında öğrenciler piyanodan birbirlerine duyum soruları yöneltirken bu çalışmayı tek başlarına yapma imkânları bulunmadığından işbirliğine ihtiyaç duymuşlardır. Dolayısıyla Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde bu çalışmadaki öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin yanı sıra işbirlikli öğrenmenin ayrılıp birleştirme (jigsaw), takım-oyun-turnuva gibi diğer tekniklerinin de kullanılması faydalı olacaktır.
- b) Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi 4 ders boyunca uygulanmıştır. Araştırma, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanmanın etkili olduğunu gösterse de bu yöntemin, konu anlatımı ve grup çalışması şeklinde planlanarak, daha uzun bir süre uygulanması (örneğin 1 ders dönemi) daha somut ve olumlu sonuçlar verebilir.
- c) İşbirlikli öğrenme gruplarının motive edilerek, ders dışında da bir araya gelmeleri sağlanmalıdır. Örneğin, grup çalışmasının bir bölümünün ses veya görüntü kaydı yollanarak veya grup çalışması araştırmacı ve/veya öğretmen tarafından bizzat denetlenerek öğrencilerin ders dışında da çalışıp çalışmadıkları takip edilebilir.
- d) İşbirlikli öğrenme grubu dışında bireysel olarak da derse veya sınava hazırlanmak isteyen öğrencilere, müzik teorisiyle ilgili her alanda alıştırmalara sahip, “Auralia”, “Practica Musica”, “MacGamut” gibi bilgisayar yazılımları ile “My Ear Training”, “Perfect Ear”, “Music Theory Helper” gibi mobil uygulamalar önerilebilir. Böylece grup çalışmalarında kendisini yetersiz hissedip, arkadaşlarından geride olduğunu

düşünen öğrenciler, eksikliklerini kapatıp çalışmalara daha hazır bir şekilde gelebilirler.

- e) Araştırmanın uygulanması sırasında ve sınavlarda görüldüğü üzere, müzik eğitiminin en temel derslerinden birisi olan, eski programdaki adıyla “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma”, 2018 lisans programındaki adıyla “Batı Müziği Teori ve Uygulaması” dersinin 3 yıldan (6 yarıyıl) 1 yıla (2 yarıyıl) düşürülmesi sebebiyle konular daha yoğun bir biçimde işlendiği için, öğrenciler zaman zaman sorun yaşamaktadırlar. Yeni programda bu dersi sadece lisans 1 düzeyinde alan öğrenciler, lisans eğitiminin geriye kalan 3 yılında Batı müziği teorisi, dikte yazma ve solfej okuma gibi temel müzik alanlarından uzak kalarak bu alanlara hâkim olmakta zorluk yaşayacaklardır. Bu sebeple belirtilen dersin eski programdaki gibi daha uzun bir süreye yayılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrenciler Batı müziği teorisi, dikte yazma ve solfej okuma alanlarında daha fazla donanım kazanarak lisans eğitimlerini tamamlayabileceklerdir.
- f) Müzik eğitimiyle ilgili yapılan kaynak taramasında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı araştırmaların büyük bir çoğunlukla deneysel çalışmalar olduğu gözükmemektedir. Fakat sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan işbirlikli öğrenme yönteminde, sonuçla beraber süreç de büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemini içeren çalışmalarda, eylem araştırması gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin nasıl bir süreç yaşadığına ışık tutabilmektedir. Araştırmacıların bu yönde çalışması farklı ve faydalı sonuçlar ortaya çıkartabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003b). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007a). *Aktif öğrenme yazıları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007b). *Başarmak elimizde*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akarsu, S. (2017). İlköğretim (1-8) müzik öğretimi programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (44), 279-289.
- Akınoğlu, O. (2019). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. B. Oral (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 67-78.
- Altınköprü, H. (2004). *Cumhuriyet Döneminde Türk Müziğinde Çağdaşlaşma Çalışmaları ve Hasan Ferid Alnar*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Bilimler TSM Ana Bilim Dalı.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. (2006). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 92-105.
- Bağcı, H. (2009). *Eşlik Desteğinin Armoni ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Bağçeci, S. E. (2010). Tonal armonide akorların işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 178-195.
- Bakihanova, Z. (2003). *Armoni*. Ankara: Yorum Matbaası.

- Baltaoğlu, M. G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, (32), Erişim Tarihi: 11.08.2020, <http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*, (58), 699-714.
- Bayrak, F. ve Yurdugül, H. (2016). Web-tabanlı öz-değerlendirme sisteminde öğrenci uyarı indeksini temel alan öğrenme analitiği modülünün tasarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(2), 85-99.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Blix, H. S. (2014). Learning strategies in ear training. *Aural Perspectives On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*, 10, 97-115.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Cangal, N. (2014). *Armoni*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Cangro, R. M. (2013). Effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(7), 133-141.
- Cole, S. W. ve Lewis, L. R. (1904). *Melodia: A comprehensive course in sight-singing (Solfeggio)*. ABD: Oliver Ditson Şirketi.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of Cooperative Learning on Music Composition, Interactions, and Acceptance in Elementary School Music Classrooms*. Doktora Tezi. ABD: Oregon Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Çalık, Ş. ve Şimşek, Ü. (2017). Takım-oyun-turnuva ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 44-63.
- Çelak, İ. (2009). *Şan ve Koro Eğitimi Programlarında Uygulanan Solfej Eğitiminde Tartım Öğretiminin Yeri ve Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı.
- Çelebioğlu, E. (2013). *Armoni*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları (OYEA) Dergisi*, 6 (2), 70-81.
- Çubukçu, Z. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. B. Oral (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Daşdemir, İ. (2018). İşbirliğine dayalı öğrenme ve öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 205-221.
- Demirci, B. (2017). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1061-1077.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, G. ve Bağırhan, T. (1993). Bilişsel alan öğrenmelerinin devinışsel (psikomotor) alan erişisine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 17-31.
- Deniz, J. (2015). Altı el bir piyano eserinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği: Bir eylem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 89-117.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. S. B. Filiz (Ed), Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, E. G. ve Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 235-245.

- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede alanda eğitim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 59-67.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Efe, H. A., (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ekinci, N. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ö. Demirel (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Er, A. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma özel alan bilgisi yeterliklerine ilişkin performans göstergeleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(33), 1513-1533.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Genç, M. ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürpınar, E. (2014). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro Ders Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

- Hartini, S., Abyati, D. S. ve Salam, A. (2020). Developing high school physics teaching materials through 7E learning cycle model. *In Journal of Physics: Conference Series*, (1422)1, 1-8.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (2006). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. A. Kocabaş (Çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, P. A. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner ve M. Ö. Anay (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaarslan, T. (2015). *İşbirlikli Öğrenmenin 4. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlilik Algıları Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Karahan, A. S. (2016a). Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma eğitimi sürecindeki ders dışı çalışma yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (14), 8-26.
- Karahan, A. S. (2016b). Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dalı akademik kadrolarının bölgelere göre dağılımı ve sayısal olarak yeterlilik durumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 659-679.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karolyi, O. (2011). *Müziğe giriş*. M. Nemutlu (Çev.), İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğretmenin müzikte benlik kavramı üzerine etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 13-17.
- Kocabaş, A. ve Erbil, D. G. (2013). Müzik öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ve yaratıcılık üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Değişimler ve Yeni Yönelimler Sempozyumu*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, 1, 186-199.

- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kurtuldu, G. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” Kazanımının İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretilmesine Dönük Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa Dayalı Çevrimiçi Destekli Öğretim*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Küçükilhan, S. (2013). *Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- La, H., Janssen, J. ve Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48 (1), 103-122.
- Lemoine, H., Carulli, G., Danhauser, A. ve Lavignac, A. (1913). *Solfège des solfèges: Volume 6A*. Fransa: Henry Lemoine & Cie.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. (Basın Açıklaması). Erişim Tarihi: 17.08.2020 http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış*, (16), 56-60.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özaltunoğlu, Ö. (2003). *Solfej Öğretim Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, G. (2017). *İlerici armonisine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, O. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma dersi eğitimcilerinin teknoloji odaklı öğretim materyallerini kullanım durumu ve yeterlilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 33-49.
- Özdemir, O. (2019). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 43-64.
- Özkeleş, S. (2016). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik bölümlerinde yürütülen müziksel işitme okuma yazma dersinin kazanımlarına ulaşma durumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*, (65), 485-498.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi”nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Öztürk, G. ve Durak, Y. (2015). Güzel sanatlar lisesi mezunlarının müziksel işitme alanı ön öğrenme durumlarının değerlendirilmesi (Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, (39), 189-200.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356-375.
- Rumiantsev, T., Maas, A. ve Admiraal, W. (2017). Collaborative learning in two vocal conservatoire courses. *Music Education Research Journal*, 19 (4), 371-383.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2013). Müziksel işitme-okuma-yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *New World Sciences-Fine Arts Academy Journal*, 8(2), 305-314.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195-212.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Saraç, H. ve Kunt, U. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım 7e öğrenme halkası modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 701-725.
- Söker, S. (1998). *İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sutherland, A. (2017). School and university music collaboration - A case study of a performance of britten's war requiem. *Music Performance Research Journal*, 8, 98-113.
- Şahin, E. Y., Maden, S., Kardaş, M. N. ve Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268.
- Şahin, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.
- Şahin, Ü. (2007). *İlköğretim 1. Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Şentürk, N. (2001). Musiki Muallim'den günümüze müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 135-142.
- Şimşek, U., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (9), 649-669.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.

- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. sınıf ‘Canlılar için madde ve enerji’ ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında Likert ölçeği ve Likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uyan, M. O. (2017). Solfej eğitiminde eşlik çalgısı olarak gitar ve piyano kullanımının karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 142-149.
- Yağcı, E., Kaptı, S. B. ve Beyaztaş, D. İ. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 59-77.
- Yılar, M. B. ve Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 375-394.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınları.
- Yıldız, F. (2018). Amatör keman eğitimini destekleyici teori ve solfej eğitimi “CAKA (Cihat Aşkın ve küçük arkadaşları) modeli” “Afyon CAKA örneği”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 36-49.
- YÖK, 2018 *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom’un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, (32), 23-28.

Zbikowski, L. M. ve Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom.
Journal of Music Theory Pedagogy, 8, 135-157.



EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

Öğrencinin Adı:.....

1. İlk derste yapacağınız grup çalışması size anlatıldığında/tanıtıldığında ilk izlenimleriniz/düşünceleriniz ne oldu? Kısaca açıklayın.
2. Grubunuzun başarılı olması için kendi katkınıza dair inancınız ders süreci başlamadan önce nasıldı?
3. Bu düşünce dersler tamamlandıktan sonra ne yönde ve nasıl gelişti?
4. Ders süreci başlamadan önce kendi grubundakilerin grubun başarısını nasıl etkileyeceğini düşündünüz?
5. Bu düşünce dersler tamamlandıktan sonra ne yönde ve nasıl gelişti?
6. Gruptaki diğerleriyle aynı puanı alacak olmanız size ne hissettirdi?
7. Grup arkadaşlarının grubun başarısı için ne kadar gayret gösterdiğini değerlendirin.
8. Gruptaki arkadaşlarınız sizin çalışmalarınıza, çabalarınıza ne kadar katkı sağladı veya motive etti?
9. Siz grup arkadaşlarınızın çalışmasına, çabasına ne kadar katkı sağladınız veya motive ettiniz?
10. Grup arkadaşlarınız ya da kendiniz grup çalışmaları sırasında nasıl davranışlar sergilediniz?
11. Çalışma sırasında arkadaşlarınızın geribildirimlerinin sizi nasıl etkilediğini olumlu veya olumsuz olarak değerlendirin.
12. Grup içinde kendinizi nasıl hissettiniz?
13. Grup çalışmasının olumlu ya da olumsuz tarafları sizce ne oldu?
14. Gruptakilerle sosyal ilişkilerinizde olumlu ya da olumsuz yönde ne gibi değişiklikler oldu?
15. Tamamlamış olduğunuz grup çalışmasının olumlu ya da olumsuz tarafları sizce neler oldu?
16. Solfej derslerinin tekrar böyle bir grup çalışmasıyla yapılması konusunda ne düşünüyorsunuz?

Ek-2: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU (1. DERS)

Adı Soyadı: _____

Aşağıda ders sürecinde öğrendiklerinizle ilgili verilen cümleleri okuyarak size en uygun olan kısmı işaretleyiniz.

	HIÇ (1)	BAZEN (2)	ÇOĞUNLUKLA (3)	HER ZAMAN (4)
1. Kök halindeki bir dominant yedili akorunun bir tonun hangi dereceleri üzerine kurulduğunu anladım.				
2. Dominant yedili akorunun kaç sestten oluştuğunu ve kaç tane çevriminin olduğunu öğrendim.				
3. Minör tondaki dominant yedili akorunun neden değişimini işaret alması gerektiğini anladım.				
4. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim hallerinde hangi aralıklardan oluştuğunu yazdım.				
5. Verilen bir dominant yedili akorunun altına kök veya hangi çevrim olduğunu yazdım.				
6. Armonik olarak çalınan akorun dominant beşli mi yoksa dominant yedili mi olduğunu duyarak ayırt ettim.				
7. Melodik olarak çalınan ve aralıklara göre sırayla oluşturulan dominant yedili akorunun kök veya hangi çevrim olduğunu duydum.				
8. Melodik olarak çalınan ve en alt sesi verilen dominant yedili akorunun diğer seslerini de duyup yazdım.				
9. Fa majör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
10. İki sesli olarak verilen fa majör dizisini arkadaşla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
11. Dört sesli kanon şeklinde verilen fa majör dizi ve arpejini arkadaşla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
12. 38, 39 ve 40 numaralı iki sesli fa majör solfej parçalarını arkadaşla doğru bir şekilde seslendirdim.				
13. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.				

Bugünkü dersle yönelik etkinlikler ve grup çalışması ile ilgili düşüncelerinizi detaylı bir şekilde yazınız.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU (2. DERS)

Adı Soyadı:

Aşağıda ders sürecinde öğrendiklerinizle ilgili verilen cümleleri okuyarak size en uygun olan kısmı işaretleyiniz.

	Hiç (1)	BAZEN (2)	ÇOĞUNLUKLA (3)	HER ZAMAN (4)
1. Kök halindeki bir dominant yedili akorunun bir tonun hangi dereceleri üzerine kurulduğunu anladım.				
2. Dominant yedili akorunun kaç sestem oluştuğunu ve kaç tane çevriminin olduğunu öğrendim.				
3. Minör tondaki dominant yedili akorunun neden değiştirici işaret alması gerektiğini anladım.				
4. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim hallerinde hangi aralıklardan oluştuğunu yazdım.				
5. Verilen bir dominant yedili akorunun altına kök veya hangi çevrim olduğunu yazdım.				
6. Armonik olarak çalınan akorun dominant beşli mi yoksa dominant yedili mi olduğunu duyarak ayırt ettim.				
7. Melodik olarak çalınan ve aralıklara göre sırayla oluşturulan dominant yedili akorunun kök veya hangi çevrim olduğunu duydum.				
8. Melodik olarak çalınan ve en alt sesi verilen dominant yedili akorunun diğer seslerini de duyup yazdım.				
9. Kök halinde bulunan dominant yedili akorunun hangi diziyeye ait olduğunu buldum ve çevrimlerini yazdım.				
10. Verilen örnek parçalarda gösterilen yerdeki akorun dominant yedili akoru veya tonik akor olduğunu ayırt ettim.				
11. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora nasıl çözüleceğini anladım.				
12. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora çözüldüğü parçayı doğru bir şekilde seslendirdim.				
13. Re minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
14. İki sesli olarak verilen re minör dizisini arkadaşımınla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
15. Dört sesli kanon şeklinde verilen re minör dizi ve arpejini arkadaşımınla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
16. Re minör solfej parçalarını arkadaşımınla doğru bir şekilde seslendirdim.				
17. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.				

Bugünkü derse yönelik etkinlikler ve grup çalışması ile ilgili düşüncelerinizi sayfanın arkasına detaylı bir şekilde yazınız.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU (4. DERS)

Adı Soyadı:

Aşağıda ders sürecinde öğrendiklerinizle ilgili verilen cümleleri okuyarak size en uygun olan kısmı işaretleyiniz.

	HIÇ (1)	BAZEN (2)	ÇOĞUNLUKLA (3)	HER ZAMAN (4)
1. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların nasıl kurulduğunu anladım.				
2. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibî yedili) anladım.				
3. Armonik majör dizileri dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibî yedili) anladım.				
4. Armonik minör dizileri dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibî yedili) anladım.				
5. Majör yedili akorunun majör beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.				
6. Minör yedili akorunun minör beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.				
7. Eksilmiş yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.				
8. Yarı eksilmiş (sansibî) yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.				
9. Artmış yedili akorunun artmış beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.				
10. En alt notası ve şifresi verilen sesin üzerine yedili akor oluşturdum.				
11. Melodik ve armonik olarak çalınan majör, minör, eksilmiş ve yarı eksilmiş akorların beşli mi yoksa yedili mi olduğunu duyarak ayırt ettim.				
12. Melodik ve armonik olarak çalınan akorların majör yedili, minör yedili, eksilmiş yedili veya yarı eksilmiş (sansibî) yedili akor olduğunu duyarak ayırt ettim.				
13. Si minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
14. İki sesli olarak verilen si minör dizisini arkadaşımla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
15. Dört sesli kanon şeklinde verilen si minör dizi ve arpejini arkadaşımınla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.				
16. İki sesli si minör softej parçasını arkadaşımınla doğru bir şekilde seslendirdim.				
17. Softej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.				

Bugünkü derse yönelik etkinlikler ve grup çalışması ile ilgili düşüncelerinizi arka sayfaya detaylı bir şekilde yazınız.

Ek-3: Çalışma Yaprakları

(Çalışma yapraklarındaki etkinliklerden çalışmaların bir kısmı örnek olarak verilmiştir.)

1. DERS ETKİNLİK - 1

1

MAJÖR DİZİLER ÜZERİNDEN DOMİNANT YEDİLİ AKORU OLUŞTURMA

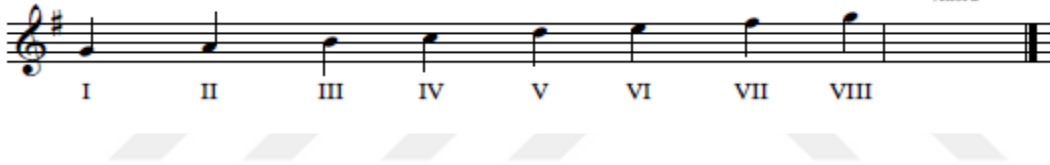
Aşağıda verilen majör dizilerin sırasıyla V. , VII. , II. ve IV. derecelerini yazarak dominant yedili akorları dizinin yan tarafında oluşturunuz.

1) Do Majör Dizisi



Do Majör Dominant Yedili Akoru

2) Sol Majör Dizisi



Sol Majör Dominant Yedili Akoru

1. DERS ETKİNLİK - 2

3

MİNÖR DİZİLER ÜZERİNDEN DOMİNANT YEDİLİ AKORU OLUŞTURMA

Aşağıda verilen minör dizilerin sırasıyla V. , VII. , II. ve IV. derecelerini yazarak dominant yedili akorları dizinin yan tarafında oluşturunuz.

1) La Minör Dizisi



La Minör Dominant Yedili Akoru

2) Mi Minör Dizisi



Mi Minör Dominant Yedili Akoru

1. DERS
ETKİNLİK - 3

5

**DOMİNANT YEDİLİ AKORLARIN KÖK VE ÇEVİRİMLERİNİN
ARALIKLARINI BULMA**

Aşağıda kök , 1. çevrim , 2. çevrim , 3. çevrim şeklinde verilen dominant yedili akorların sol tarafına en alt ve en üst sesler, sağ tarafına bir üst ses arasındaki aralıkları yazınız.
Her satırdaki aynı aralıklara sahip akorları işaretleyiniz.

1) Do Majör/Minör Kök ve Çevrim Dominant Yedili Akorları



2) Sol Majör/Minör Kök ve Çevrim Dominant Yedili Akorları



6

1. DERS
ETKİNLİK - 4

**ARALIKLARI BULUNAN DOMİNANT YEDİLİ AKORLARIN KÖK VE
ÇEVİRİMLERİNİ İSİMLENDİRME**

Bir önceki çalışmada aralıkları yazılan kök (B3, k3, k3) , 1. çevrim (k3, k3, B2) , 2. çevrim (k3, B2, B3) ve 3. çevrim (B2, B3, k3) şeklinde verilen dominant yedili akorları, kök için 7, 1. çevrim için 6/5, 2. çevrim için 4/3 ve üçüncü çevrim için 2 olarak yazınız.

1) Do Majör/Minör Kök ve Çevrim Dominant Yedili Akorları



2) Sol Majör/Minör Kök ve Çevrim Dominant Yedili Akorları



1. DERS
ETKİNLİK - 5

7

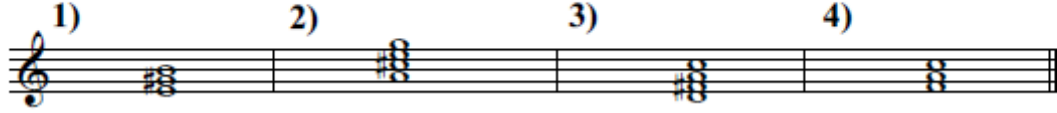
ARMONİK OLARAK ÇALINAN DOMİNANT AKORUN 3 SESLİ Mİ YOKSA 4 SESLİ Mİ
OLDUĞUNU BELİRTİNİZ.



1. DERS
ETKİNLİK - 5 (CEVAPLAR)

i

ARMONİK OLARAK ÇALINAN DOMİNANT AKORUN 3 SESLİ Mİ YOKSA 4 SESLİ Mİ
OLDUĞUNU BELİRTİNİZ.



1. DERS
ETKİNLİK - 6

8

MELODİK OLARAK ÖNCELİKLE İKİ SESİ DUYURULAN VE SONRASINDA ALTTAN ÜSTE
DOĞRU ÇALINAN DOMİNANT YEDİLİ AKORUNU DİNLEYEREK DUYDUĞUNUZ
ARALIKLARA GÖRE AKORUN KÖK (B3,K3,k3), 1. ÇEVİRİM (k3, k3, B2) 2. ÇEVİRİM (k3, B2, B3)
VEYA 3. ÇEVİRİM (B2, B3, k3) OLDUĞUNU AŞAĞIDA BELİRTİLEN YERLERE YAZINIZ.



1. DERS
ETKİNLİK - 6 (CEVAPLAR)

ii

MELODİK OLARAK ÖNCELİKLE İKİ SESİ DUYURULAN VE SONRASINDA ALTTAN
ÜSTE DOĞRU ÇALINAN DOMİNANT YEDİLİ AKORUNU DİNLEYEREK DUYDUĞUNUZ
ARALIKLARA GÖRE AKORUN KÖK (B3,K3,k3), 1. ÇEVİRİM (k3, k3, B2) 2. ÇEVİRİM (k3, B2,
B3) VEYA 3. ÇEVİRİM (B2, B3, k3) OLDUĞUNU AŞAĞIDA BELİRTİLEN YERLERE YAZINIZ.

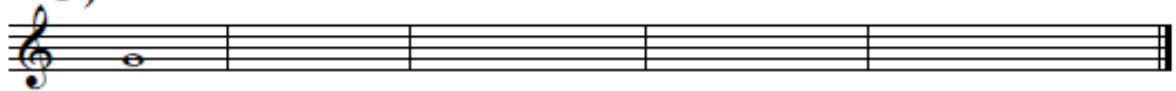


1. DERS
ETKİNLİK - 7

9

AŞAĞIDA EN ALT SESİ VERİLEN VE MELODİK OLARAK ÇALINAN DOMİNANT YEDİLİ AKORLARININ KÖK (B3,K3,k3), 1. ÇEVİRİM (k3, k3, B2) 2. ÇEVİRİM (k3, B2, B3) VEYA 3. ÇEVİRİM (B2, B3, k3) OLDUĞUNU DUYARAK AŞAĞIDA BELİRTİLEN YERLERE YAZINIZ.

1-)



İkinci ses Üçüncü ses Dördüncü ses

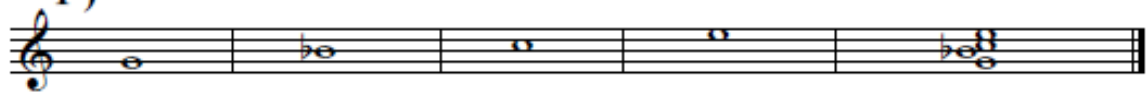
Dominant yedili akoru

1. DERS
ETKİNLİK - 7 (CEVAPLAR)

iii

AŞAĞIDA EN ALT SESİ VERİLEN VE MELODİK OLARAK ÇALINAN DOMİNANT YEDİLİ AKORLARININ KÖK (B3,K3,k3), 1. ÇEVİRİM (k3, k3, B2) 2. ÇEVİRİM (k3, B2, B3) VEYA 3. ÇEVİRİM (B2, B3, k3) OLDUĞUNU DUYARAK AŞAĞIDA BELİRTİLEN YERLERE YAZINIZ.

1-)



İkinci ses Üçüncü ses Dördüncü ses 4/3

10

1. DERS
ETKİNLİK - 8

AŞAĞIDA VERİLEN FARKLI RİTMİK YAPIDA FAKAT AYNI NOTALARA SAHİP OLAN FA MAJÖR DİZİ VE ARPEJ SESLERİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.

1)



2)



1. DERS
ETKİNLİK - 9

11

AŞAĞIDA 2 SESLİ OLARAK VERİLEN VE FA MAJÖR İNİCİ VE ÇIKICI DİZİLERİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.



12

1. DERS
ETKİNLİK - 10

AŞAĞIDA 4 SESLİ KANON ŞEKLİNDE VERİLEN VE FA MAJÖR DİZİ VE ARPEJİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMA PARÇASINI SIRASIYLA 2, 3 VE 4 SESLİ OLARAK BERABER SESLENDİRİNİZ.



Grup Adı:

2. DERS
ETKİNLİK - 1

1

**KÖK HALİNDE BULUNAN DOMİNANT YEDİLİ AKORLARIN HANGİ DİZİYE
AİT OLDUĞUNU BİLİP ÇEVİRİMLERİNİ OLUŞTURMA VE İSİMLENDİRME**

Aşağıda kök halinde verilen dominant yedili akorlarının hangi majör ve minör diziye ait olduğunu bularak (Dominant akorun dizinin V. derecesi olduğu düşünülerek ve bu yüzden akorun başlangıç sesinden tam 5'li geriye giderek) ve çevrimlerini yan tarafında oluşturarak altına isimlerini (1. çevrim 6/5, 2. çevrim 4/3, 3. çevrim 2 olarak) yazınız.

1) _____ majör veya _____ minör dominant yedilisidir.



2) _____ majör veya _____ minör dominant yedilisidir.



Grup Adı:
2

2. DERS
ETKİNLİK - 2

**AŞAĞIDA VERİLEN PARÇALARDA OK İŞARETİNİN OLDUĞU
VURUŞLARDAKİ AKORLARI DOMİNANT YEDİLİ (D7) VEYA TONİK-I.
DERECE (T) OLARAK BELİRTİNİZ.**

1) F.Chopin Op.15 No.3
Sol Minör



Grup Adı:

2. DERS ETKİNLİK 3

AŞAĞIDA İLK SATIRDA ÖRNEK OLARAK VERİLEN DOMİNANT YEDİLİ - TONİK AKOR ÇÖZÜMLERİNİ İNCELEYİNİZ. DİĞER ÖRNEKLERİ DE BU KURALLARA GÖRE OLUŞTURUNUZ. 3

Dominant yedili kök halinde çözülürken dizinin 2., 5. ve 7. sesi 1. sese, 4. sesi de 3. sese gider.

Dominant yedili çevrimleri çözülürken dizinin 2. ve 7. sesi 1. sese, 4. sesi 3. sese giderken 5. sesi yerinde kalır.

D7 T D6/5 T D4/3 T D2 T

Do Majör/Minör Dominant Yedili Akor ve Çevrimleri

1) D7 T 2) D6/5 T 3) D4/3 T 4) D2 T

Grup Adı:

2. DERS ETKİNLİK - 4

AŞAĞIDA İLK ÖLÇÜDE DOMİNANT YEDİLİ AKORUNUN ARPEJİ, İKİNCİ ÖLÇÜDE İSE DOMİNANT YEDİLİ AKORUNUN ÇÖZÜLDÜĞÜ TONİK AKORUNUN ARPEJİ BULUNAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.

1.1) Do Majör/Minör Dominant Yedili Kök Akorunun Tonik Akora Çözülüşü

1.2) Do Majör/Minör Dominant Yedili 6/5 Akorunun Tonik Akora Çözülüşü

1.3) Do Majör/Minör Dominant Yedili 4/3 Akorunun Tonik Akora Çözülüşü

1.4) Do Majör/Minör Dominant 2 Akorunun Tonik Akora Çözülüşü

Grup Adı:

2. DERS
ETKİNLİK - 5

5

AŞAĞIDA VERİLEN FARKLI RİTMİK YAPIDA FAKAT AYNI NOTALARA SAHİP OLAN ARMONİK RE MİNÖR DİZİ VE ARPEJ SESLERİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.



Grup Adı:

6

2. DERS

ETKİNLİK - 6

AŞAĞIDA 2 SESLİ OLARAK VERİLEN VE ARMONİK RE MİNÖR İNİCİ VE ÇIKICI DİZİLERİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.



Grup Adı:

2. DERS

ETKİNLİK - 7

7

AŞAĞIDA 4 SESLİ KANON ŞEKLİNDE VERİLEN VE ARMONİK RE MİNÖR DİZİ VE ARPEJİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMA PARÇASINI SIRASIYLA 2, 3 VE 4 SESLİ OLARAK BERABER SESLENDİRİNİZ.



Grup Adı:

3. DERS
ETKİNLİK - 1

1

MAJÖR DİZİ İÇERİSİNDE YEDİLİ AKOR OLUŞTURMA

İlk satırdaki örnekte verildiği gibi dizinin seslerini 4 sesli akor haline getiriniz.

Dizilerdeki değiştirici işaretleri hem satır başında hem de kurduğunuz akorlarda yazınız.

Dizinin hangi sesinin altında hangi yedili akor olduğunu inceleyerek oluşturduğunuz dizilerin altına yazınız.

Do Majör Dizisi

I II III IV V VI VII VIII

Majör Yedili Akoru Minör Yedili Akoru Minör Yedili Akoru Majör Yedili Akoru Dominant Yedili Akoru Minör Yedili Akoru Yarı Eksilmiş Yedili (Sansıbl) Akoru Majör Yedili Akoru

Sol Majör Dizisi

I II III IV V VI VII VIII

Grup Adı:

3. DERS
ETKİNLİK - 2

3

MİNÖR DİZİ İÇERİSİNDE YEDİLİ AKOR OLUŞTURMA

İlk satırdaki örnekte verildiği gibi dizinin seslerini 4 sesli akor haline getiriniz.

Dizilerdeki değiştirici işaretleri hem satır başında hem de kurduğunuz akorlarda yazınız.

Ayrıca minör dizilerdeki tizleşen 7. derece sesini V. ve VII. derecedeki akorlarda yazınız.

Dizinin hangi sesinin altında hangi yedili akor olduğunu inceleyerek oluşturduğunuz dizilerin altına yazınız.

La Minör Dizisi

I II III IV V VI VII VIII

Minör Yedili Akoru Yarı Eksilmiş Yedili (Sansıbl) Akoru Majör Yedili Akoru Minör Yedili Akoru Dominant Yedili Akoru Majör Yedili Akoru Eksilmiş Yedili Akoru Minör Yedili Akoru

Mi Minör Dizisi

I II III IV V VI VII VIII

BEŞLİ AKORLARI YEDİLİ AKOR HALİNE GETİRME

Aşağıda verilen majör beşli akorlara (B3+k3) örnekteki gibi B3 ekleyerek majör yedili akoru olarak yazınız. Aşağıda verilen minör beşli akorlara (k3+B3) örnekteki gibi k3 ekleyerek minör yedili akoru olarak yazınız. Aşağıda verilen eksilmiş beşli akorlara (k3+k3) örnekteki gibi k3 ekleyerek eksilmiş yedili akoru olarak ve B3 ekleyerek yarı eksilmiş (sansibl) yedili akoru olarak 2 ayrı şekilde yazınız.

ÖRNEKLER:

Örnek 1) Örnek 2) Örnek 3) Örnek 4)

M5 → M7 m5 → m7 -5 → -7 -5 → VII7

Eksilmiş beşliye k3 eklendiğinde eksilmiş yedili, B3 eklendiğinde yarı eksilmiş (sansibl) yedili haline geldi.

1) 2) 3)

Akor Şifresi: → Akor Şifresi: → Akor Şifresi: →

Grup Adı:

3. DERS
ETKİNLİK - 4

6

MAJÖR BEŞLİ, MİNÖR BEŞLİ, MAJÖR YEDİLİ VE MİNÖR YEDİLİ AKORLARI DUYMA

Armonik olarak çalınan ve majör ya da minör olma durumu verilen akorların majör beşli (M5), minör beşli (m5), majör yedili (M7) veya minör yedili (m7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.

1) 2) 3) 4)

Grup Adı:

ETKİNLİK - 4 (CEVAP ANAHTARI)

ii

MAJÖR BEŞLİ, MİNÖR BEŞLİ, MAJÖR YEDİLİ VE MİNÖR YEDİLİ AKORLARI DUYMA

Armonik olarak çalınan ve majör ya da minör olma durumu verilen akorların majör beşli (M5), minör beşli (m5), majör yedili (M7) veya minör yedili (m7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.

1) 2) 3) 4)

Grup Adı:

3. DERS
ETKİNLİK - 5

7

**EKSİLMİŞ BEŞLİ, EKSİLMİŞ YEDİLİ VE YARI EKSİLMİŞ (SANSİBL) YEDİLİ
AKORLARI DUYMA**

Armonik olarak çalınan akorların eksilmiş beşli (-5), eksilmiş yedili (-7) veya yarı eksilmiş - sansibl yedili (VII7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.



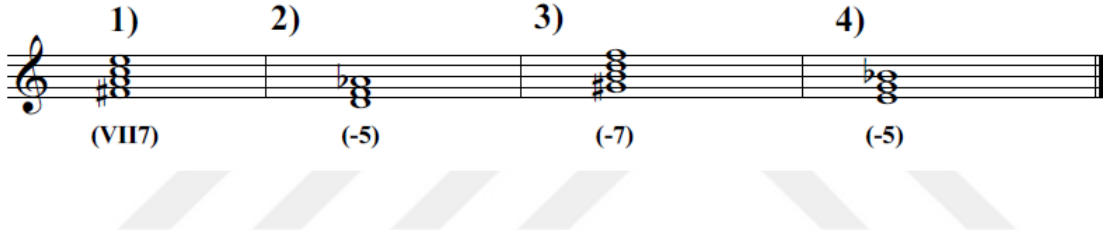
Grup Adı:

ETKİNLİK - 5 (CEVAP ANAHTARI)

i

**EKSİLMİŞ BEŞLİ, EKSİLMİŞ YEDİLİ VE YARI EKSİLMİŞ (SANSİBL) YEDİLİ
AKORLARI DUYMA**

Armonik olarak çalınan akorların eksilmiş beşli (-5), eksilmiş yedili (-7) veya yarı eksilmiş - sansibl yedili (VII7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.



Grup Adı:
8

3. DERS
ETKİNLİK - 6

Aşağıda verilen farklı ritmik yapıda fakat aynı notalara sahip olan re majör dizi ve arpej seslerinden oluşan çalışmayı seslendiriniz.



Grup Adı:

3. DERS

9

ETKİNLİK - 7

Aşağıda 2 sesli olarak verilen ve re majör inici ve çıkıcı dizilerinden oluşan çalışmayı seslendiriniz.



Grup Adı:

3. DERS

10

ETKİNLİK - 8

Aşağıda 4 sesli kanon şeklinde verilen ve re majör dizi ve arpejinden oluşan çalışma parçasını sırasıyla 2, 3 ve 4 sesli olarak beraber seslendiriniz.



4. DERS ETKİNLİK - 1

Grup Adı:

ARMONİK MAJÖR DİZİ İÇERİSİNDE YEDİLİ AKOR OLUŞTURMA¹

İlk satırdaki örneği inceleyiniz.

Dizinin 6. derecesinin pesleşmesiyle değişen II., VI. ve VII. derece yedili akorlarını belirtilen yerlere yazınız.
Akorları kurarken dizinin 6. sesini pesleştirmeniz gerektiğini unutmayınız.
Dizinin hangi sesinin altında hangi yedili akor olduğunu inceleyerek II., VI. ve VII. derecelerine altına yazınız.

Do Majör Dizisi

I II^a III IV V VI^a VII^a VIII

Majör Yedili Akoru Yarı Eksilmiş Yedili Akoru (Armonik) Minör Yedili Akoru Majör Yedili Akoru Dominant Yedili Akoru Artmış Yedili Akoru Eksilmiş Yedili Akoru Majör Yedili Akoru

Sol Majör Dizisi

I II^a III IV V VI^a VII^a VIII

4. DERS

Grup Adı:

ETKİNLİK - 2

3

ARMONİK MİNÖR DİZİ İÇERİSİNDE YEDİLİ AKOR OLUŞTURMA

İlk satırdaki örneği inceleyiniz.

Dizinin 7. derecesinin tizleşmesiyle artmış yedili haline gelen III. derece yedili akorunu belirtilen yerlere yazınız.
Akorları kurarken dizinin 7. sesinin tizleşmesi gerektiğini unutmayınız.
Dizinin hangi sesinin altında hangi yedili akor olduğunu inceleyerek III. derecenin altına yazınız.

La Minör Dizisi

I II III^a IV V VI VII^a VIII

Minör Yedili Akoru Yarı Eksilmiş Yedili (Sansıbl) Akoru Artmış Yedili Akoru Minör Yedili Akoru Dominant Yedili Akoru Majör Yedili Akoru Eksilmiş Yedili Akoru Minör Yedili Akoru

Mi Minör Dizisi

I II III^a IV V VI VII^a VIII

4. DERS
ETKİNLİK - 3

Grup Adı:

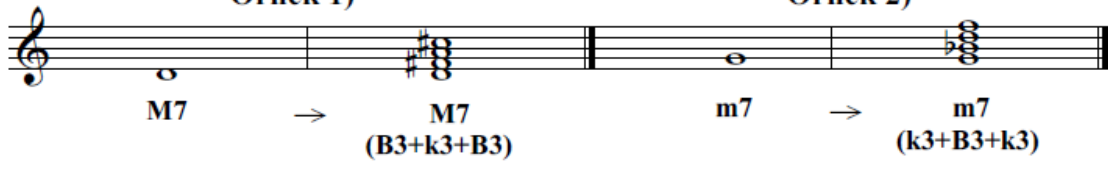
5

EN ALT NOTASI VE ŞİFRESİ VERİLEN SESİ YEDİLİ AKOR HALİNE
GETİRME

En alt notası ve şifresi verilen sesi majör yedili (M7) akoru için B3+k3+B3 olarak oluşturunuz.
En alt notası ve şifresi verilen sesi minör yedili (m7) akoru için k3+B3+k3 olarak oluşturunuz.
En alt notası ve şifresi verilen sesi eksik yedili (-7) akoru için k3+k3+k3 olarak oluşturunuz.
En alt notası ve şifresi verilen sesi yarı eksik - sansıblı yedili (VII7) akoru için k3+k3+B3 olarak oluşturunuz.
En alt notası ve şifresi verilen artmış yedili (+7) akoru için B3+B3+k3 olarak oluşturunuz.

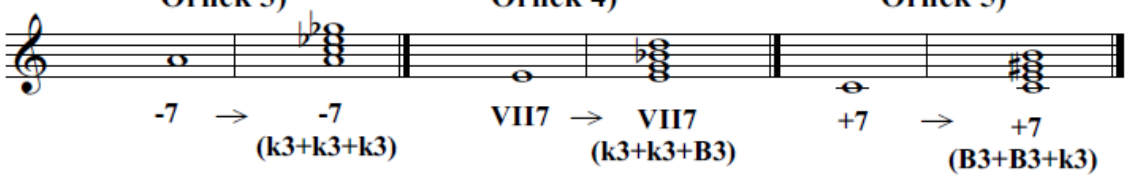
ÖRNEKLER:

Örnek 1) Örnek 2)



M7 → M7 (B3+k3+B3) m7 → m7 (k3+B3+k3)

Örnek 3) Örnek 4) Örnek 5)



-7 → -7 (k3+k3+k3) VII7 → VII7 (k3+k3+B3) +7 → +7 (B3+B3+k3)

1) 2) 3) 4)



VII7 m7 -7 M7

Grup Adı:

6

4. DERS
ETKİNLİK - 4

**MAJÖR YEDİLİ, MİNÖR YEDİLİ, EKSİLMİŞ YEDİLİ VE YARI EKSİLMİŞ -
SANSİBL YEDİLİ AKORLARI DUYMA**

Melodik ve armonik olarak çalınan akorların majör yedili (M7), minör yedili (m7), eksilmiş yedili (-7) veya yarı eksilmiş - sansibl yedili (VII7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.



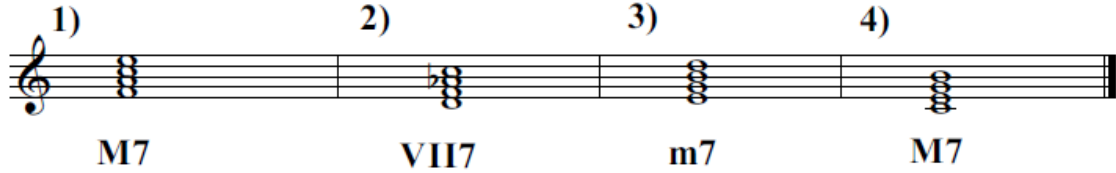
Grup Adı:

4. DERS
ETKİNLİK - 4 (CEVAP ANAHTARI)

i

**MAJÖR YEDİLİ, MİNÖR YEDİLİ, EKSİLMİŞ YEDİLİ VE YARI EKSİLMİŞ -
SANSİBL YEDİLİ AKORLARI DUYMA**

Melodik ve armonik olarak çalınan akorların majör yedili (M7), minör yedili (m7), eksilmiş yedili (-7) veya yarı eksilmiş - sansibl yedili (VII7) olduğunu duyarak belirtilen yere yazınız.



Grup Adı:

4. DERS
ETKİNLİK - 5

7

**AŞAĞIDA VERİLEN FARKLI RİTMİK YAPIDA FAKAT AYNI NOTALARA
SAHİP OLAN Sİ MİNÖR DİZİ VE ARPEJ SESLERİNDEN OLUŞAN
ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.**



Grup Adı:

8

4. DERS

ETKİNLİK - 6

AŞAĞIDA 2 SESLİ OLARAK VERİLEN VE ARMONİK Sİ MİNÖR İNİCİ VE ÇIKICI DİZİLERİNDEN OLUŞAN ÇALIŞMAYI SESLENDİRİNİZ.



Grup Adı:

4. DERS

ETKİNLİK - 7

9

Aşağıda 4 sesli kanon şeklinde verilen ve si minör dizi ve arpejinden oluşan çalışma parçasını sırasıyla 2, 3 ve 4 sesli olarak beraber seslendiriniz.



Ek-4: Araştırmacı Gözlem Formu

... Ders ... Kazanımı Araştırmacı Gözlem Formu						
Grup Adı	Öğrenci Adı	HiÇ (1)	BAZEN (2)	ÇOĞUNLUKLA (3)	HER ZAMAN (4)	Araştırmacının Düşünceleri
Minör Armonik	Ö5					
	Ö7					
	Ö21					
	Ö17					
Capo	Ö16					
	Ö18					
	Ö30					
	Ö4					
Alvin ve Sincaplar	Ö8					
	Ö13					
	Ö33					
	Ö19					
Domination	Ö31					
	Ö1					
	Ö15					
	Ö23					
Yurtseven Kardeşler	Ö24					
	Ö3					
	Ö6					
	Ö28					
MAMS	Ö2					
	Ö36					
	Ö22					
	Ö32					
3'ü 1 Arada	Ö14					
	Ö29					
	Ö12					
	Ö11					
Allegro	Ö9					
	Ö35					
	Ö10					
	Ö34					
Jamör	Ö26					
	Ö20					
	Ö27					
	Ö25					

Ek-5: Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersi Sınavları

Adı Soyadı:

09.12.2019

Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersi 1. Ara Sınavı

1) Aşağıda en alt sesi verilen dominant akorlarda eksik olan bir sesi ve akorun hangi diziye ait olduğunu yazınız. (10 puan)



.....
Dominant 7 Akoru

.....
Dominant 6-5 Akoru

.....
Dominant 4-3 Akoru

.....
Dominant 2 Akoru

2) Aşağıda verilen dominant yedili akorlarının şifrelerini ve hangi tona ait olduğunu yazınız. (10 puan)



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Aşağıda hangi tona ait olduğu ve kök veya çevrim durumu verilen dominant yedili akorlarını oluşturunuz. (10 puan)



Do Majör/Minör
Dominant 6/5 Akoru

Re Majör/Minör
Dominant 2 Akoru

La Majör/Minör
Dominant 7 Akoru

Mi Majör/Minör
Dominant 4/3 Akoru

4) Aşağıda verilen dominant akorları kurallara uygun olarak tonik akora çözünüz. (10 puan)



Dominant → Tonik
6/5

Dominant → Tonik
7

Dominant → Tonik
4/3

Dominant → Tonik
2

Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersi 1. Ara Sınavı

5) Aşağıda kök , 1. çevrim , 2. çevrim , 3. çevrim şeklinde verilen dominant yedili akorların sol tarafına en alt ve en üst sesler, sağ tarafına bir üst ses arasındaki aralıkları yazınız. (10 puan)



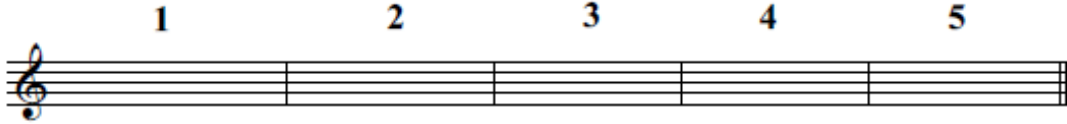
6) Aşağıda belirtilen yerlere dizileri değiştirici işaretleri ile birlikte yazınız. (10 puan)



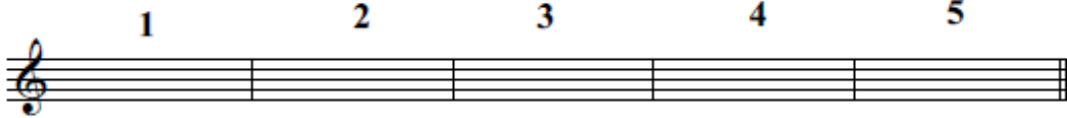
Re Minör Armonik (Çıkıcı ve İnici)

Re Minör Melodik (Çıkıcı ve İnici)

7) Armonik olarak çalınan akorun dominant beşli mi (D5) yoksa dominant yedili (D7) mi olduğunu belirtiniz. (10 puan)



8) Melodik olarak çıkıcı şekilde çalınan dominant yedili akorları sadece kök (7), 1. çevrim (6-5), 2. çevrim (4-3) ve 3. çevrim (2) olarak yazınız. (10 puan)



9) Derste çalışılan Leo R. Lewis'in fa majör solfej parçalarından 38, 39 veya 42 numaralı parçalardan çekilişle belirlenen birisi ile A.Lavignac'ın re minör solfej parçasını ve deşifre fa majör veya re minör parçalarından çekilişle belirlenen birisini seslendiriniz. (20 puan)

Adı Soyadı:

23.12.2019

Batı Müziği Teori ve Uygulaması 2. Ara Sınavı

1) Aşağıda en alt sesi ve şifresi verilen (m7 -minör yedili, M7 -majör yedili, -7 -eksilmiş yedili, VII7 -yarı eksilmiş -sansibl yedili, +7 -artmış yedili) sesi yedili akor olarak oluşturunuz. (20 puan)

m7 VII7 +7 M7 -7

2) Aşağıda verilen dizinin üzerine re majör tonunda yedili akorlar oluşturunuz. Hem dizinin başına hem de akorlara dizide bulunan sesler ile armonik seslerdeki değiştirici işaretleri yazınız. (20 puan)

Re Majör Dizisi

I II ^a III IV V VI ^a VII ^a VIII

3) Aşağıda derecelerinin üzerine yedili akorlar oluşturulan si minör dizisinin altında gösterilen yerlere hangi yedili akor olduğunu (M7, m7, -7, +7, VII7 şifreleriyle) yazınız. (20 puan)

Si Minör Dizisi

I II III IV V VI VII ^a VIII

4) Armonik olarak çalınan yedili akorları minör yedili için m7, majör yedili için M7, eksilmiş yedili için -7 ve yarı eksilmiş-sansibl yedili için VII7 olarak belirtilen yerlere yazınız.

1 2 3 4 5

5) Re majör tonundaki Leo L. Lewis'in 48 ve 49 numaralı solfej parçaları ile 4. hafta etkinliğinde verilen si minör tonundaki solfej parçasını ve bir adet deşifre solfej parçasını seslendiriniz. (20 puan)